

Noora Vartiainen

OPETTAJIEN KOKEMUKSIA NÄKÖVAMMAISTEN KUVATAIDEOPETUKSESTA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna

Luokanopettajankoulutus

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2011

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta	Osasto Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna
Tekijä Noora Emilia Vartiainen	
Työn nimi Opettajien kokemuksia näkövammaisten kuvataideopetuksesta	
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji pro gradu -tutkielma
Päivämäärä 20.4.2011	Sivumäärä 80 + liitteet
Tiivistelmä <p>Tutkimuksen tehtävänä on tutkia, toteutuuko David Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli näkövammaisten kuvataideopetuksessa. Tutkimuskysymykset on nostettu kokemuksellisen oppimisen mallista.</p> <p>Pro gradu -tutkielma jakautuu teoria- ja tutkimusosaan. Teoriaosassa käsitellään näkövammaisuutta, näkövammaisten kuvataideopetusta sekä kokemuksellista oppimista. Tutkimusosa koostuu tutkimuksen kulusta, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmistä sekä tutkimustuloksista.</p> <p>Tutkimus on kvalitatiivinen ja se kuuluu konstruktivistisen paradigman piiriin. Tutkimus on fenomenologinen, koska siinä tutkitaan opettajien subjektiivisia kokemuksia tietystä ilmiöstä. Tutkimukseen osallistui kaksi erityisluokanopettajaa ja yksi erityisopettaja.</p> <p>Tutkimuksesta käy ilmi, että David Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli toteutuu näkövammaisten opetuksessa. Sen eri osa-alueet toteutuvat kuitenkin vaihtelevasti opetuksessa. Kokemuksellisen oppimisen malli voi soveltua ainakin osittain osaksi opettajan käyttöteoriaa.</p> <p>Tutkimuksesta käy myös ilmi, että näkövammaisen oppilaan oppiminen perustuu kokonaisvaltaisuudelle. Opettajalla on tärkeä rooli näkövammaisten kuvataideopetuksessa. Opetus, ohjaaminen ja avustaminen ovat opettajan tärkeitä tehtäviä opetuksessa. Havainnollistaminen, sanallistaminen ja kuvailu ovat tärkeitä toimintatapoja oppimisen tukemisessa.</p>	
Asiasanat: näkövammaisuus, kuvataideopetus, David Kolb, kokemuksellinen oppiminen, oppimisen tukeminen	

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Filosofinen tiedekunta	School School of Applied Educational Science and Teacher Education, Savonlinna
Author Noora Emilia Vartiainen	
Name Teachers' experiences of teaching art to visually impaired students	
Main Subject Education	Level pro gradu
Date 2011/04/20	Pages 80 + Appendices
Abstract <p>The purpose of this research is to study if the experimental learning model of David Kolb appears in the art education of visually impaired children.</p> <p>This research is divided into two parts. The first part is about theory and the second part is about the research. The first part contains information about visual impairment, teaching art to visually impaired students and David Kolb's model of experimental learning. The second part contains the research and is about the research process, collecting the data, analyzing it and the conclusions.</p> <p>This research is a qualitative and is based on a constructive paradigm. It is also phenomenological because it discusses class teachers' subjective experiences of teaching art to visually impaired students. Three teachers participated in this research.</p> <p>This research shows that David Kolb's experimental learning model does appear in the art education of visually impaired children. Different parts of the model appear variably among visually impaired children's art education. There are some parts of the model that teachers can use in their own actions.</p> <p>This research also shows that visually impaired children's actions are based on comprehensivity. Teachers have an important role in the art education of visually impaired children. Especially teaching, guiding and helping are significant things. Other important things are demonstration, verbalization and describing things to children.</p>	
Keywords Visual impairment, Art education, David Kolb, The model of experimental learning	

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	6
2 NÄKÖVAMMAISUUS JA SIIHEN LIITTYVIÄ TEKIJÖITÄ	9
2.1 Näkövammaisuus	9
2.2 Aistit	10
2.3 Avaruudellinen hahmotuskyky.....	12
3 NÄKÖVAMMAISTEN KUVATAIDEOPETUS.....	13
3.1 Näkövammaisen oppilaan oppimisympäristö.....	13
3.2 Mitä näkövammaisten kuvataideopetus on?.....	14
3.3 Kolmiulotteinen työskentely	17
3.4 Värit.....	18
3.5 Tilat ja materiaalit.....	19
3.6 Opettajan rooli	21
4 AIEMPIÄ TUTKIMUKSIA.....	24
4.1 Marjo Räsänen.....	24
4.2 Helinä Hirn	26
4.3 Aiempien tutkimusten yhteys tähän tutkimukseen.....	27
5 KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN	29
5.1 Teorian lähtökohdat.....	29
5.2 David Kolb ja kokemuksellinen oppiminen	31
5.3 Teorian soveltuvuus tutkielmaan.....	34

6 TUTKIMUS.....	35
6.1 Tutkimuskysymykset.....	35
6.2 Tutkimuksen tieteellinen tausta.....	36
6.3 Tutkimusprosessi.....	40
6.4 Virhelähteiden hallinta	41
6.5 Aineistokeruumenetelmä.....	43
6.6 Haastateltavat.....	45
6.7 Analyysimenetelmät.....	47
6.6.1 Teemoittelu	47
6.6.2 Sisällönanalyysi	48
7 AINEISTON ANALYYSI	50
7.1 Teemoittelu.....	50
7.2 Sisällönanalyysi.....	54
8 POHDINTA	60
8.1 Tutkimustulokset	60
8.2 Tulosten yhteenveto.....	68
8.3 Toteutunut tutkimusprosessi.....	70
8.4 Lopuksi	74
LÄHTEET.....	78
LIITTEET (2)	

1 JOHDANTO

Halusin valita näkövammaisten kuvataideopetuksen pro gradu -tutkielmani aiheeksi kahdesta eri syystä. Ensiksi, olen itse erikoistunut kuvataiteeseen ja näin ollen kiinnostunut siitä ja sen moninaisista mahdollisuuksista. Kuvataide on mielestäni tärkeä oppiaine koulussa. Kuvataide voi olla oppilaalle arvokas keino ilmaista itseään sekä kehittää itsetuntemustaan ja oppia arvostamaan itseään enemmän. Kuvataide tarjoaa rajattomia mahdollisuuksia oppimiselle sekä opettamiselle. Sen moninaiset mahdollisuudet voivat avata uusia ikkunoita uusille kokemuksille niin koulussa kuin muillakin elämän eri osa-alueilla.

Toinen syy valitsemaani aiheeseen on se, että näkövammaisuuden ja kuvataiteen välillä vallitsee mielestäni hyvin kiehtova ristiriita. Kuvataide mielletään visuaaliseksi asiaksi, jonka tekemiseen tai harrastamiseen tarvitaan silmiä, näkemistä ja katsomista. Kuinka ihminen, joka näkee heikosti tai ei lainkaan voi piirtää, maalata tai muotoilla? Kuinka näkövammaisen voi maalata taivaansiniseksi, jos ei voi nähdä värejä? Vaikka kuvataiteen ja näkövammaisuuden välillä on ristiriita, on mielestäni todella hienoa ja arvokasta, että näkövammaiset osallistuvat kuvataiteeseen ja heille opetetaan sitä. Jotkut heistä ovat varmasti jopa kuvataiteellisesti lahjakkaampia kuin hyvin näkevät.

Näkövammaisia oppilaita integroidaan jatkuvasti yleisopetukseen. Näkövammaisen oppilaan kohtaaminen voi olla opettajalle hyvinkin haasteellinen tilanne. On tärkeää, että opettajilla on tarvittavat tiedot ja välineet näkövammaisten oppilaiden kohtaamiseen, tukemiseen ja opettamiseen, jotta myös näitä oppilaita voidaan opettaa yhtä hyvin kuin kaikkia muitakin.

Näkövammaisten kuvataideopetus perustuu moniaistisuuteen ja asioiden oppimiseen aistien avulla. Koska oppilaan näkö on joko heikko tai sitä ei ole ollenkaan, ovat muut aistit erityisen tärkeitä välineitä ympäristön tutkimisessa ja havainnoimisessa.

Kuvataideopetuksen tavoitteena on oppilaan itsetuntemuksen ja persoonallisuuden kehittäminen. Kuvailmaisunsa avulla oppilas voi kertoa omista ajatuksistaan ja tunteistaan erilaisin keinoin ja materiaalein. Opettajan merkitys kuvailmaisun tukemisessa on merkittävä niin ohjaajana, opettajana kuin palautteen antajana.

Kokemuksellisen oppimisen malli on monien eri alojen ja ajatussuuntien edustajien tulosta. Siinä yhdistyvät monet erilaiset tavat ajatella ja erilaiset näkökulmat oppimiseen. Siksi se onkin sovellettavissa hyvin moniin eri aloihin ja oppiaineisiin, ja sopii tutkittavaksi myös kuvataiteeseen yhdistettynä. Prosessit, jotka sen mukaan liittyvät oppimiseen, ovat monitasoisia ja -vaiheisia, jolloin niiden ymmärtäminen voi myös perustua subjektiivisuudelle.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka David Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli toteutuu näkövammaisten kuvataideopetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena ei ole löytää yhtä ja oikeaa ratkaisua sille, toteutuuko malli opetuksessa vai ei. Ilmiötä tutkitaan opettajien subjektiivisten kokemusten kautta haastatteleamalla heitä. Näkövammaisten kuvataideopetusta tutkitaan Kolbin mallista nostettujen osa-alueiden ja näkökulmien kautta.

Tutkimuksen teoreettinen osuus koostuu neljästä luvusta. Luvussa kaksi määritellään näkövammaisuutta ja siihen liittyviä merkityksellisiä tekijöitä. Luvussa kolme käsitellään näkövammaisten kuvataideopetusta ja mitä siihen liittyy niin oppilaan kuin opettajan kannalta. Luvussa neljä esitellään tutkimuksen kannalta oleellisia teorioita. Luvussa viisi määritellään David Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia. Teoreettisen osuuden yksi tärkeimmistä tavoitteista on luoda lukijalle kattava kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä ja tutkijan valitsemasta objektiteoriasta, joka toimii tutkimuksen viitekehyksenä.

Tutkimuksen toteuttamista käsitellään kolmessa luvussa. Luku kuusi sisältää tutkimuksen teollisen taustan, jossa perustellaan tutkimukseen liittyviä metodologisia ratkaisuja, esitellään tutkimuksen kulku, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät. Luvussa seitsemän esitellään aineis-

ton analyysi teemoittelun ja sisällönanalyysin keinoin sekä luvussa kahdeksan käsitellään tutkimustulokset sekä koko tutkimusta käsittelevä pohdinta.

Epätietoisuus on usein se, mikä aiheuttaa meissä ihmisissä epävarmuutta ja jopa pelkoa kohdata uusia asioita. Toivon voivani tarjota pro gradu -tutkielmani avulla niin luokanopettajille kuin muillekin opettajille ja aiheesta kiinnostuneille tietoa sekä näkövammaisuudesta ja heidän opetuksestaan että kokemuksellisen oppimisen mallista.

2 NÄKÖVAMMAISUUS JA SIIHEN LIITTYVIÄ TEKIJÖITÄ

2.1 Näkövammaisuus

Kedon (1999, 19) mukaan näkövammaisuudella tarkoitetaan jonkin näön osa-alueen heikentymistä tai täydellistä vaurioitumista. Näkövamman vakavuus määrittyy muun muassa vamman kestolla tai sillä, minkä ikäinen henkilö on ollut saadessaan näkövamman. Myös se, millainen vaikutus näkövammalla on henkilön jokapäiväiseen elämään, vaikuttaa näkövamman vakavuuteen. (Keto, 1999, 19.)

WHO luokittelee näkövammaisuuden sen vaikeusasteen mukaan. Näkövammaiset luokitellaan näöntarkkuuden perusteella heikkonäköisiksi, sokeiksi tai kuulo-näkövammaisiksi. Näkövamman vaikeusasteluokkia on viisi, jotka ovat heikkonäköinen (1), vaikeasti heikkonäköinen (2), syvästi heikkonäköinen (3), lähes sokea (4) ja täysin sokea (5). Luokat määrittyvät näöntarkkuuden ja apuvälineiden sekä muiden aistien avun tarpeen mukaan. Normaalinäköisen näkökentän halkaisija on 180 astetta, heikkonäköisellä se on alle 60 astetta. Heikkonäköiseksi luokitellaan henkilö, joka nähdäkseen selkeästi tarvitsee optisia apuvälineitä, kuten silmälasit, suurenuslasin tai kiikarit. Heikkonäköisenä pidetään WHO:n luokkiin 1 ja 2 kuuluvia henkilöitä. (Keto 1999, 24 - 25.)

Sokeana pidetään henkilöä, joka ei näe esimerkiksi lukea, ja muut jokapäiväiset toiminnot ovat vaikeita. Sokean henkilön näkökentän halkaisija on vain alle 20 astetta. Sokea henkilö tarvitsee apunaan muita aisteja. Erityisen tärkeää sokealle henkilöllä on toisten ihmisten tarjoama apu ja tuki. Sokeana pidetään WHO:n luokkiin 3, 4 ja 5 kuuluvia henkilöitä. (Keto, 1999, 24 - 25.)

Näkövammaisten kommunikoinnissa voi olla käytössä erityisiä menetelmiä, joita on kolme. Ensimmäinen menetelmä on taktiili menetelmä, jossa kommunikointi tapahtuu kädestä pitäen niin, että sekä opettaja että oppilas kommunikoivat käsiä käyttämällä. Toinen menetelmä on kapea viittominen ja huulioluku, jolloin viittominen tapahtuu huulten lähellä viittomien näkemisen helpottamiseksi. Kolmas menetelmä on antikvakirjoitus, jossa viittomisen apuna käytetään kämmeniä. (Hyvärinen 1981, 165; Keto 1999, 25 - 26.)

2.2 Aistit

Muut aistit eivät ole näkövammaiselle automaattisesti herkempiä kuin näkeväälle. Näkövammaisen on harjoitettava niiden käyttöä, jotta ne herkistyvät ja alkavat korvata osittain tai kokonaan puuttuvan näköaistin. On tärkeää, että lasta rohkaistaan muiden aistien käyttöön. Aisti-en käyttämistä voidaan harjoitella kahdella tavalla. Ensiksi, lisätään aistikokemuksia, niin että näkövammaisen tulee entistä tietoisemmaksi niistä. Toiseksi, näkövammaisen tulee saada palautetta käytettyään aistejaan, jotta hän voi ymmärtää, onko käyttänyt niitä oikein. (Nurmi 2004, 319; Rogow 1988, 65.)

Näköaisti on ihmisen aisteista hallitsevin ja voimakkain. Näön avulla oppilas oppii havainnoimaan ympäristöään ja hahmottamaan itseään. Erilaiset näköviat voivat hankaloittaa havainnoimista ja hahmottamista. On erittäin tärkeää, että oppilaan vähäistäkin näkökykyä vahvistetaan, ettei se katoa kokonaan. Näkö on integroiva aisti, mikä tarkoittaa sitä, että kun saavumme johonkin tilaan, voimme hyvin nopeasti luonnehtia, millainen paikka on, kuinka suuri se on ja muita siihen liittyviä asioita. Näköaisti mukautuu ympäristöön ja esimerkiksi valojen mukaan. Näöntarkkuudella tarkoitetaan silmän kykyä havaita ympäristön yksityiskohtia ja muotoja. (Nurmi 2004, 313, 319; Poussu-Olli 1999, 66; Puolanen & Perttunen 2006, 26.)

Valo- ja hämäräadaptaatio tarkoittaa kykyä nähdä muuttuneissa valaistusolosuhteissa (Malinen, 1997, 6). Tämä voi vaikeuttaa erityisesti liikkumista. Akkommodaatiolla tarkoitetaan silmän linssin kykyä mukautua esimerkiksi muuttamaan muotoaan ja taittovoimaansa, kun katsotaan eri etäisyyksille. (Malinen, 1997, 6.)

Rogowin (1988, 126) mukaan näkövammaista tulee rohkaista käyttämään silmiään, mikäli näkökyky on edes vähäinen. Silmiä tulee välillä jopa ”ärsyttää” katsomaan esimerkiksi kirkkaiden valojen avulla.

Kuuloaistiin kuuluu muutakin kuin pelkkä kuunteleminen. Näkövammaiselle kuuloaisti on hyvin tärkeä väline havainnoida tilaa, ympäristöä ja lähellä olevia ihmisiä. Kuuloaistin avulla näkövammaisen voi hankkia informaatiota. Sen avulla voi tehdä havaintoja myös itsensä takaa tai kauemman matkan päästä. Alakouluikäisenä näkövammaisen oppilaan kuuloaisti kehittyy huomattavasti, jopa tarkemmaksi kuin näkeville oppilailla. Kuuloaisti on tehokkaimmillaan, kun sitä käytetään muiden aistien kanssa. Pelkkää kuuloaistia käyttämällä saadaan informaatio vain siitä, miltä jokin kuulostaa. Kun samalla käytetään esimerkiksi tuntoaistia, saadaan kohteesta jo enemmän tietoa. (Hirn 2009, 37; Poussu-Olli 1999, 68 - 69; Rogow 1988, 63.)

Janin, Freemanin ja Scottin (1977, 123,125) mukaan tuntoaisti on näkövammaiselle tärkein aisti. Sen avulla hän saa tärkeää informaatiota ympäristöstään. Tuntoaistin avulla näkövammaisen voi tuntea, miltä jokin asia tuntuu, minkä kokoinen se on tai millainen on sen materiaali. Tuntoaistin avulla havainnot muuttuvat konkreettisemmiksi. Näkövammaiselle tulisi tarjota mahdollisimman paljon tuntoaistiin perustuvia kokemuksia. Jos näkövammaisen ei saa tarpeeksi tuntoaistiin perustuvia kokemuksia, voi myös tämä aisti ”sokeutua”.

Taktiilinen havainto käsittää tunto- ja kosketusaistin. Taktiilisella havainnolla tarkoitetaan tunnistelua, kokeilemistä ja koskettamista. Kosketusaisti perustuu ennen kaikkea vuorovaikutukselle ympäristön kanssa. Kosketusaisti on näkövammaiselle kuin ovi sosiaalisuuteen. Kosketusaistilla on kaksi ulottuvuutta. Ensimmäinen ulottuvuus on aktiivinen ja toinen on passiivinen. Aktiivisella ulottuvuudella tarkoitetaan vuorovaikutusta ja tutkimista. Passiivinen ulottuvuus tarkoittaa niitä kosketushavaintoja, jotka tapahtuvat sattumanvaraisesti, ei tarkoituksellisesti. (Lehtinen 2008, 18; Poussu-Olli 1999, 62; Rogow 1988, 60.)

Näkövammaisen tasapainoaisti poikkeaa näkevien tasapainoaistista. Kyse ei ole huonosta tasapainosta, vaan näkövammaisen tasapaino vaatii enemmän harjoitteita toimiakseen. (Jan, Freeman & Scott 1977, 132.)

Tasapainoasti liittyy läheisesti oman kehon ja sen liikkeiden hallintaan. Se vaikuttaa myös muihin aisteihin ja niiden yhteistoimintaan. Tasapainoastin avulla näkövammaisen hahmottaa omaa kehoaan ja liikkumistaan. Tasapainoastia on harjoitettava erilaisin harjoituksin, muuten se voi taantua. Tasapainon ja liikkumisen avulla oppilas hahmottaa ja vahvistaa käsitystään tilasta. Mallioppiminen ei puutteellisen näkökyvyn takia onnistu, joten on tärkeää, että oppilaalle näytetään fyysisesti erilaisia liikkeitä ja tasapainoon liittyviä harjoitteita. Tasapaino ja liikkuminen ovat näkövammaisen keinoja kehittyä itsenäiseksi toimijaksi. (Lehtinen 2008, 19, 21; Nurmi 2004, 318 - 319, 321.)

2.3 Avaruudellinen hahmotuskyky

Avaruudellinen hahmottaminen edellyttää useita eri taitoja ja useiden aistien käyttämistä. Näkövammaisen tulee hallita motorisia taitoja, ja tässä hänen on käytettävä tunto- ja kosketusaistia apunaan. Myös tasapaino ja liikkuminen on käytettävä apuna. Kun henkilö havaitsee jonkin esineen, hän kokeilee ja tunnustelee, pitää kiinni ja irrottaa otteensa siitä. Näitä toimintoja voidaan toistaa useita kertoja eri esineiden kanssa. Hahmotuskyvyn kehittyessä henkilö alkaa tunnustella rohkeammin ympäristöään ja lopulta hän kykenee tunnustelemaan useita kohteita samanaikaisesti ja näin hänen avaruudellinen hahmotuskykynsä kehittyy. Hahmotuskyky alkaa kehittyä omasta itsestä kohti ympäristöä yhä kauemmas itsestä. Näkövammaisen avaruudellinen hahmotuskyky kehittyy näkeviä hitaammin. (Hirn 2009, 28 - 29.)

3 NÄKÖVAMMAISTEN KUVATAIDEOPETUS

3.1 Näkövammaisen oppilaan oppimisympäristö

Koska Suomessa on näkövammaisten erityiskouluja vain kaksi, on suuri osa näkövammaisista sijoitettu yleis- tai erityisopetukseen, jolloin he opiskelevat näiden tavoitteiden mukaisesti yksilöllisesti laaditun HOJKSin tuella. Opetus pyritään järjestämään yleisopetuksessa oman kunnan koulussa ja tukemaan sitä mahdollisilla tuki-, hoito- ja kuntoutuspalveluilla. Tarpeen vaatiessa opiskelu on kuitenkin järjestettävä esimerkiksi erityisluokalla tai -koulussa. (Hännikäinen & Österlund 2002, 158; Malinen, 1997, 15.)

Opetussuunnitelman perusteet ohjeistaa tekemään oppimisympäristön sellaiseksi, että se tukee oppilaan kasvua ja oppimista, oli kyse näkövammaisesta oppilaasta tai ei. Oppimisympäristön on tuettava oppilaan terveyttä, ja sen on oltava turvallinen niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisestikin. Sen tulee tarjota oppilaalle sellaisia virikkeitä ja haasteita, jotka tukevat tämän luovuutta ja itseohjautuvuutta. (Opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Näkövammaisen oppilaan oppimisympäristöön kuuluu kolme tärkeää osa-aluetta, jotka ovat visuaalinen, auditiivinen ja taktiilinen ympäristö. Visuaaliseen ympäristöön kuuluvat olennaisena osana valaistus ja värit. Valaistus riippuu paljon oppilaan henkilökohtaisista tarpeista ja siitä, mitä hän on tekemässä. Valaistuksen suunnalla ja voimakkuudella on myös merkitystä. (Poussu-Olli 1999, 92.)

Auditiivisen eli äänellisen ympäristön tarkoituksena on auttaa oppilasta ymmärtämään ja hahmottamaan ympäristöä ja sen tapahtumia. Oppimisen kannalta on tärkeää, että ympäristöstä poistetaan kaikki turhat äänet, jotta oppilas voi erottaa auditiivisesta ympäristöstä juuri sen, mitä haluaa tai tarvitsee. Oppimisympäristössä tulee kiinnittää huomiota akustiikkaa, jotta kaiminen saadaan minimoitua. Oppilaan tarpeet ja se, millaiset äänet hän kokee mielenkiintoisiksi, tulee huomioida. (Poussu-Olli 1999, 92 - 93.)

Taktiilinen ympäristö käsittää kaksi ympäristöä: työskentely-ympäristön ja ympäristön, jossa oppilas liikkuu. Oppilaan työskentely helpottuu, kun oppimisvälineet sijoitetaan samaan paikkaan siten, että oppilaan on helppo hakea ne sieltä. Liikkumisen paikasta toiseen on oltava mahdollisimman esteetöntä. Oli kyse mistä tahansa ympäristöstä, on muistettava, että jokaisella oppilaalla on yksilölliset tarpeet, jotka tulisi huomioida. (Poussu-Olli 1999, 93.)

Erilaiset museot ovat tärkeä oppimisympäristö näkövammaiselle oppilaalle. Varsinkin silloin, jos museon taideteoksiin saa koskea ja niitä voi tunnustella, on oppimisympäristö erityisen hyödyllinen oppimisen kannalta. (Brookes, 1997, 292.)

3.2 Mitä näkövammaisten kuvataideopetus on?

Lapsen kuvailmaisuus kertoo paljon hänen ajatuksistaan, kiinnostuksen kohteistaan ja persoonallisuudestaan. Lapsen kuvailmaisesta voidaan tehdä päätelmiä siitä, onko lapsen muu kehitys toivotulla tasolla. Kuvailmaisuus on lapsen keino purkaa tunteitaan ja ajatuksiaan ympäröivästä maailmasta ja sen tapahtumista ja ilmiöistä. (Rusanen & Torkki 2001, 88, 92.)

Lehtisen (2008, 13) mukaan näkövammaisen kuvailmaisella tarkoitetaan piirtämistä, maalaimista ja kolmiulotteisuutta, jotka toteutuvat oman ilmaisun, havaintojen tekemisen, arvioinnin ja tiedollisen toiminnan kautta. Se on myös kommunikoinnin väline, kieli. Se auttaa näkövammaista tekemään itsensä ymmärretyksi. Kuvailmaisella on yhtä tärkeä rooli näkövammaiselle kuin näkevällekin yksilölle. Näkövammaisen kuvailmaisuus lähtee hyvin usein valmiista, jo olemassa olevista lähtökohdista. Usein näkövammaisen kuvailmaisuus voi olla myös jäljentämistä ja mallioppimista. Kuvailmaisunsa avulla näkövammaisen kuvaa sen, mikä on olemassa. Koska asioiden kuvaaminen perustuu hyvin usein ääriviivoihin, on niin piirtäminen kuin muotoilukin

täysin mahdollista. Kuvaamisen kohteesta voidaan ottaa mallia tunnustelemalla – aivan kuten näkevä katsoo, ottaa näkövammaisen mallia tunnustelemalla. (Kennedy, 2002, 75, 78; Lehtinen, 2008, 12 - 13, 87.)

Jolley (2010, 89 - 91) viittaa Millarin tutkimukseen näkevien ja näkövammaisten lasten piirustuksista. Voisi kuvitella, että näkövammaisen ei kykene tai edes halua olla tekemisissä kuvataiteen kanssa, koska se edellyttää näkemistä ja katsomista. Miksi näkövammaisen olisi kiinnostunut jostain sellaisesta, jota ei voi nähdä? Näkövammaiset ovat kykeneviä osallistumaan kuvataiteelliseen toimintaan. Tutkimukset ovat osoittaneet, että näkövammaiset lapset kykenevät piirtämään paremmin kuin näkevät lapset, joiden silmät on sidottu.

Kuvataideopetuksella on kolme oppilaan kehitystä tukevaa tavoitetta. Kognitiivinen kehitys vahvistaa oppilaan itsetuntemusta ja käsitystä ympäristöstä ja tilasta. Fyysinen kehitys edistää oppilaan motorisia taitoja ja havaintojen kehitys auttaa oppilasta havainnoimaan värejä, muotoja, tilaa, liikettä ja kokoa sekä suuntaa. Näiden kolmen kehitystä varmistaa se, että materiaalit ja työtavat ovat mahdollisimman monipuolisia. (Lehtinen 2008, 88.)

Kuvataideopetuksen yksi tavoite on tukea ja auttaa oppilasta käyttämään ja kehittämään kaikkia aistejaan monipuolisesti. Tämä voi tapahtua esimerkiksi materiaalien avulla. Erilaisten materiaalien, kuten kipsin, puun, paperin, muovin ja naulojen tunnustelu ja koskettelu koko keholla on erittäin hyödyllistä oppilaalle. Materiaali on nimettävä, jotta oppilas kykenee myöhemmin muistamaan, mikä materiaali oli kyseessä. (Lehtinen 2008, 42.)

Koko keholla koskettelu voi tarkoittaa nojailua, makaamista, heilumista ja eri kehonosien, kuten sormien, varpaiden ja kyynärpäiden käyttämistä. Tutustuminen materiaaleihin koko kehon avulla kehittää oppilaan motorisia taitoja ja auttaa häntä hahmottamaan tilaa ja ympäristöä. Hajut ja maut tuovat lisäinformaatiota oppilaalle materiaalista ja esineistä. Opettajan olisi hyvä antaa käyttöön myös sellaisia materiaaleja, joita voi haistaa ja maistaa, jotta myös haju- ja makuaisti tulisivat harjoitetuiksi. Aistien monipuolinen käyttö on erityinen apu oppilaalle silloin, kun hänen on vaikea hahmottaa asioita visuaalisesti. (Jan, Freeman & Scott 1977, 316; Lehtinen 2008, 37, 87; Hännikäinen & Österlund 2002, 166.)

Mäen ja Kinoksen (1987, 66) mukaan kädet ovat näkövammaiselle arvokas apu havainnoinnissa ja tiedonhankinnassa, mutta lapsi voi olla aluksi pelokas käyttämään käsiään. Kuvataidetuksella opettaja on merkittävässä roolissa oppilaan rohkaisemisessa. Opettajan on muistettava hienovaraisuus, kun oppilasta rohkaistaan käyttämään käsiään ympäristön tutkimisessa. Opettaja ei voi tietää, kuinka oppilas suhtautuu johonkin tiettyyn materiaaliin ja miltä se hänen käsissään tuntuu. Oppilasta ei pidä pakottaa ottamaan mitään käteen tai tunnustelemaan mitään vastoin tahtoaan. Ajan kuluessa ja opettajan rohkaisujen saattamana oppilas voi rohkaistua käyttämään käsiään. On tärkeää, että oppilaalle annetaan aikaa eikä pakoteta häntä liian varhain mihinkään, mitä hän ei itse halua.

Kuvataideopetuksessa on tärkeää, että opettaja käyttää opetusmenetelmänä kuvailua. Kuvailulla helpotetaan näkövammaisen tiedonsaantia ja ympäristön hahmottamista. Kuvailulla on merkittävä osa tuntoaistin käytössä. Se vahvistaa tuntoaistin avulla hankittua informaatiota. Käytännössä kuvailu tarkoittaa sitä, että opettaja kuvailee oppilaalle oman näköhavaintonsa esimerkiksi maisemasta tai väristä. Kuvailtava kohde voi olla lähes mitä tahansa laajan maiseman ja pienen yksityiskohtaisen esineen välillä. Kuvailun kohde voi olla myös jokin tilanne tai esimerkiksi huoneen yllättävät tasoterot, kuten portaat. Näkövammaiselle kuvailu on tehtävä selkeästi ja johdonmukaisesti. Kuvailun lisäksi näkövammaisen oppimisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että hänelle puhutaan jatkuvasti. Puhuminen tarkoittaa esimerkiksi ohjeistusta ja ohjaamista. Puhe antaa oppilaalle turvallisuuden tunteen siitä, että aikuinen on läsnä. (Lahtinen, Lahtinen & Paavolainen 2006, 181 - 183, 190; Rubin J. 1978, 121.)

Hyvä taidekasvatus alkaakin lapsen, kodin ja päiväkodin arjen muovaamisesta, tarttumisesta jokapäiväisiin asioihin ja arkisten havaintojen avartamisella mielikuvituksen odottamattomiin maailmoihin (Rusanen & Torkki 2001, 101). Sama pätee myös kouluun, opettajiin ja oppilaisiin. Kuvataideopetuksen tulee tukea oppilaan mielikuvituksen kehittymistä mahdollisimman monipuolisesti. Sitä tulee herätellä ja kehittää. Se ei ole ominaisuus, joka lapsella on syntyessään valmiina, vaan se kehittyy ja vahvistuu lapsen kokemusmaailman avartuessa. Tässä prosessissa opettaja voi auttaa oppilasta tarjoamalla hänelle monipuolisesti materiaaleja ja antamalla sellaisia aiheita, jotka ovat merkityksellisiä oppilaalle. Erityisesti näkövammaiselle oppilaalle on tarjottava sellaisia aiheita, jotka oppilas voi ymmärtää ja joihin on tutustuttu jo etukäteen. (Napier 1974, 265; Rusanen & Torkki 2001, 101.)

3.3 Kolmiulotteinen työskentely

Honkasen ja Vartion (1998, 130, 132) tutkimuksesta käy ilmi, että kolmiulotteiset taide-esineet, kuten veistokset antavat näkövammaisille huomattavasti enemmän informaatiota kuin kaksiulotteiset maalaukset. Veistoksen tunnusteleminen antaa voimakkaamman kokemuksen kuin esimerkiksi kaksiulotteisen taulun tunnustelu.

Lehtinen (2008, 149) kannustaa käyttämään kolmiulotteista työskentelyä näkövammaisten kanssa. Se on heille innostavaa ja konkreettisempaa kuin esimerkiksi maalaaminen. Kolmiulotteinen työskentely voi tapahtua muotoilemalla tai esimerkiksi käyttämällä omaa kehoaan ja kanaverkkoa, jolloin oppilaan useat aistit tulevat käytetyiksi.

Kolmiulotteista työskentelyä helpottaa esineen tunnustelu ja kokeileminen. Myös esineen koko auttaa oppilasta hahmottamaan sitä paremmin. Kolmiulotteisessa työskentelyssä on tärkeää, että sekä mahdollinen malli että työstettävä materiaali ovat sopivan kokoisia. Oppilaan on vaikea hahmottaa esinettä, jota ei pysty tunnustelemaan kokonaisuutena, vaan joutuu kokeilemaan sitä pienen osan kerrallaan. Esineen pinnanmuuttujat, materiaali ja paino sekä massa ovat tärkeitä tunnusteltavia kohteita ja ne antavat esineestä paljon tietoa. Esineiden tunnustelu ja kokeilu kehittävät oppilaan avaruudellista hahmotuskykyä. (Hirn 2009, 33; Lehtinen 2008, 100; Jan, Freeman & Scott 1977, 316.)

Näkövammaisten kolmiulotteisessa työskentelyssä on erittäin tärkeää, että työstettävä aihe on oppilaalle tuttu. Jos oppilas alkaa muotoilla esimerkiksi savesta jotain, minkä ulkonäöstä hänellä ei ole tietoa tai kokemusta, voi lopputulos olla oppilaalle masentava. Tämä on tärkeää myös siitä syystä, että lopputuloksen on syytä olla oppilaan itsensä tekemä, ei opettajan. Jos aihe on liian vaikea tai tuntematon, eivät oppilaan kyvyt riitä työn tekemiseen. (Napier 1974, 267 - 268.)

Napier (1974, 267 - 268.) pitää tärkeänä asiana, että opettajan tulee huomioida oppilaan työn lopputulos oppilaan lähtökohdat huomioon ottaen. Opettajan on hyväksyttävä se, että oppilaan työ ei välttämättä ole sellainen kuin oli itse ajatellut. Varsinkin syntymästään asti ollut sokea oppilas muotoilee savesta esimerkiksi kissan omien mielikuviansa perusteella. Oppilaalle kissa voi olla jotain muuta kuin millaiseksi näkevät sen mieltävät.

3.4 Värät

Miltä mahtaisi tuntua, jos ei tietäisi, minkä värinen on nurmikko tai miltä sininen taivas näyttää? Millainen olisi punainen, jonka minulle olisi kuvaillut joku toinen, kun en itse voisi sitä nähdä? Näkevän on hyvin vaikeaa kuvitella elämää ilman värejä tai pelkkinä harmaan eri sävyinä.

Täysin sokean ja osittain näkövammaisen värien havaitsemisessa on se ero, että osittain näkövammaiset kykenevät näkemään värejä ja jopa niiden sävyeroja, kun taas täysin sokea ei niitä näe ja muodostaa käsityksensä niistä kielen avulla. Honkasen ja Vartion (1998, 190) tutkimuksen mukaan kieli tarjoaa näkövammaiselle apua värien tunnistamiseen ja kokemuksiin liittämiseen. Mitä enemmän värien kanssa ollaan tekemisissä, sitä enemmän syntyy niihin liittyviä henkilökohtaisia kokemuksia, jolloin niistä tulee merkityksellisiä. (Honkanen & Vartio, 1998, 190; Lehtinen, 2008, 128.)

Värien havaitseminen on näkövammaisille haasteellista siitä syystä, että ne täytyisi nähdä, jotta voisi saada realistisen kuva siitä, miltä jokin väri näyttää. Tähän ei tuntoaisti tai kuvailu anna tarkkaa vastausta. Näkövamma ei kuitenkaan ole oppilaan ja värin välinen este, vaan ennemmin haaste ja seikkailu, jossa opettaja toimii hyvänä ja arvokkaana apuna. Heikkonäköinen voi nähdä värit, mutta saattaa tarvita erityisen kirkkaita ja voimakkaita värejä nähdäkseen ne. Näkövammaiset muodostavat mielikuvansa väreistä havaintojensa pohjalta. He voivat käyttää värien hahmottamisessa apunaan muistia, jolloin väri voi assosioitua johonkin tiettyyn esineeseen tai tunnelmaan. (Lehtinen 2008, 127 - 128.)

Näkökuulolla tarkoitetaan väriaistimusten yhdistämistä kuuloon. Näkövammaisen voi reagoida väriin kuulonsa kautta. Opettajan on siis syytä muistaa jatkuva kuvailu ja puhuminen; oppilas voi tarvita kuvailua juuri tietyllä hetkellä, jotta oppiminen voi onnistua. Ei voi kai kylliksi korostaa, kuinka värejä ei tule pitää itsestäänselvyytenä. Toiselle ihmiselle ne eivät sitä välttämättä ole. (Lehtinen, 2008, 128.)

Värejä voidaan erottaa helpommin, jos ne yhdistetään kolmiulotteiseen työskentelyyn siten, että tietynlainen pinta tai muoto vastaa tiettyä väriä. Näin oppilas voi erilaisia pintoja käyttämällä saada aikaan tietynvärisen työn. Värien kanssa työskentely voi auttaa oppilaan itsetuntemuksen

ja ympäristön hahmottamisen kehitystä. Värioppia voidaan käydään läpi eri tavoin, kuten opetella perusvärit ja nimetä ne. Tärkeä värioppiin liittyvä asia on kylmien ja lämpimien värien erottamisen toisistaan. Tässä voi hyvin käyttää muita aisteja hyväksi. Väreihin voidaan yhdistää kylmiä ja lämpimiä asioita, jolloin oppilas voi yhdistää värin johonkin konkreettiseen. Värien käyttöä tulee pohtia oppilaiden kanssa symbolisessa tarkoituksessa. Millaisia käyttötarkoituksia väreillä on? Yksi värioppiin liittyvä asia on värien käyttö ympäristössä. Millaisia värejä oppilaan kotona on, entä koulussa? Minkä värejä ovat lähiympäristön talot ja rakennukset? Näiden asioiden avulla oppilas voi hahmottaa paremmin ympäristöään. (Lehtinen 2008, 130 - 131.)

3.5 Tilat ja materiaalit

Tässä alaluvussa käsitellään näkövammaisten opetukseen liittyviä tiloja ja materiaaleja. Ne vaikuttavat hyvin pitkälti siihen, millaisia asioita opettaja voi oppilaidensa kanssa tehdä. Tilat ja materiaalit ovat merkityksellisiä opettajan toiminnan ja esimerkiksi työn suunnittelun kannalta, ja sitä kautta tärkeä osa myös tämän tutkimuksen objektiteoriaa, johon opetukseen liittyvä monipuolisuus kuuluu olennaisesti.

On tärkeää, että näkövammaisen liikkuminen on mahdollisimman esteetöntä luokassa. Siksi luokassa on pidettävä huolta yleisestä järjestyksestä ja siitä, ettei lattialla ole turhia tavaroita. Jos kulkureitit muuttuvat luokassa, on niistä kerrottava oppilaalle heti. Tavaroiden turhaa siirteilyä kannattaa välttää, sillä uusien kulkureittien ja tapojen löytämiseen ja muistamiseen menee oma aikansa. Tutut reitit ja tavaroiden paikat luokassa tuovat oppilaalle turvallisuuden ja pysyvyyden tunteen. (Hännikäinen & Österlund 2002, 163.)

Tavaroilla tulee olla omat paikkansa, joihin ne palautetaan aina käytön jälkeen. Näin näkövammaisen voi myös omatoimisesti hakea tavaroita, käyttää niitä ja palauttaa ne omalle paikalleen. Erilaiset laatikot ja muut säilytystilat voidaan merkitä eri väreillä tai muodoilla, jolloin niiden löytäminen on entistä helpompaa. Tavarat tulee myös säilyttää sellaisissa paikoissa, joihin oppilas ylettyy helposti ilman tuolia tai muuta koroketta. Esimerkiksi erillinen kärry kuvataidetarvikkeille voi olla toimiva ratkaisu mahdollisesti siitäkin syystä, ettei luokassa ole tarpeeksi kaappitilaa tavaroiden säilyttämistä varten. (Hännikäinen 2006, 95; Lehtinen 2008, 91.)

Kun oppilas tietää selvästi, missä tavaroiden paikat ovat, pystyy hän omatoimisempaan toimintaan ja työskentelyyn. Kun oppilas kykenee toimimaan itsenäisesti, voi hän alkaa luottaa itseensä omatoimisena oppilaana. Oppilaan toimiessa itsenäisesti ilman apua, alkaa hän luottaa entistä enemmän omiin kykyihinsä. Kun nämä asiat huomioidaan, on opettajallakin helpompaa, koska tällöin hänen ei tarvitse olla jatkuvasti auttamassa ja antamassa tavaroita oppilaalle.

Oppilaan istuinpaikkaan tulee kiinnittää huomiota. Istuinpaikka kannattaa sijoittaa luokan etuosaan, jolloin oppilaan on helpompi nähdä näkövammansa vuoksi esimerkiksi taululle. Luokan valaistukseen tulee kiinnittää huomiota. Oppilaalle voidaan tarvittaessa järjestää lisää valoa, jos se auttaa hänen työskentelyään. (Hännikäinen & Österlund 2008, 165.)

Näkövammaisten kuvataideopetuksessa materiaaleilla on tärkeä merkitys. Materiaalien avulla voidaan saada oppilas innostumaan entistä enemmän kuvataiteista tai vastakohtaisesti latistaa kokonaan tämän innostus. Opettajan on siis harkittava tarkkaan, millaisia materiaaleja tarjoaa kenellekin oppilaalle kokeiltavaksi. Opettajan tulisi muistaa myös se, että oppilasta ei pidä pakottaa käyttämään mitään materiaalia vastoin tahtoaan. Toisaalta oppilaalle tulisi tarjota mahdollisimman paljon erilaisia materiaaleja kokeiltavaksi.

Materiaalien yksi tarkoitus on stimuloida oppilaan eri aisteja ja tarjota hänelle keinoja kehittää niiden käyttämistä monipuolisesti. Hyviä materiaaleja ovat erilaiset paperit ja kartongit, kankaat, muotoiluun tarkoitettut tuotteet, naru, puu, savi, kivi ja kipsi. Monipuolisten materiaalien avulla opettaja voi eriyttää oppilaiden työskentelyä, jotta he hyötyisivät siitä mahdollisimman paljon. Eriyttäminen voi parhaimmillaan tarjota oppilaalle onnistumisen elämyksiä ja intoa oppia uutta. Näkövammaiselle oppilaalle voi antaa työstettäväksi materiaaliksi jotain muuta kuin muilla oppilailla. Oppilaat on hyvä totuttaa siihen, etteivät kaikki oppilaat välttämättä työstä samaa materiaalia tai tee edes samaa työtä yhtä aikaan. (Brookes, 1997, 291, Hännikäinen 2006, 93; Napier 1974, 265 - 266.)

Onnistumisen elämysten ja materiaalin työstettävyyden yhteys on merkittävä. Materiaalin on oltava helposti käsiteltävissä, kuten saven tarpeeksi pehmeää, jotta oppilas voi iloita sen työstämisestä. Myös välineillä voidaan vahvistaa oppilaan halua oppia. Työvälineiden, kuten siveltimien ja värikynien tulisi olla hyvälaatuisia ja käyttökelpoisia. Halvalla hankitut välineet eivät

usein ole laadukkaita työvälineitä. Lapsen kuvallista ilmaisua tukee, kun hän saa käyttää sellaisia välineitä, jotka kestävät ja joilla saa aikaan kauniin jäljen. Lehtinen (2008, 100.)

Uuteen materiaaliin tutustumiseen tulee antaa oppilaalle aikaa. Siihen tutustutaan, sitä tunnistellaan ja se nimetään. Nimeäminen on tärkeää, olipa kyseessä sitten työstettävä massa tai työväline. Kun materiaalit ja välineet nimetään, tulee niistä oppilaalle merkityksellisiä. Tunnustelu ja kokeileminen antavat oppilaalle tietoa materiaalista ja auttavat häntä ymmärtämään, mistä on kyse. Materiaaliin tutustumisessa auttaa myös se, että sitä käytetään useita kertoja erilaisiin tehtäviin. Monipuolisten materiaalien avulla voidaan kehittää oppilaan sanavarastoa, taitoja ja asennoitumista kuvataiteeseen. (Brookes & Brookes, 1997, 291 Lehtinen 2008, 87.)

3.6 Opettajan rooli

Opettaja voi innostaa oppilasta kannustavalla ja rohkaisevalla asenteellaan kokeilemaan uusia materiaaleja ja tekniikoita. Varsinkin aralle ja ujoille oppilaalle, joita Lehtisen (2008, 26) mukaan on näkövammaisissa enemmän kuin näkevissä, on opettajan rohkaisuilla merkitystä. Oppilasta ei pidä jättää yksin uuden edessä vaan auttaa ja olla tämän tukena.

Lisästimulaatioperiaate on tärkeä asia, jonka avulla näkövammaisten kuvailmaisua voidaan tukea. Hännikäisen ja Österlundin (2002, 160) sekä Lehtisen (2008, 47) mukaan sen avulla oppilaalle tarjotaan tilanteita, joista hän ei aluksi selviä ilman tukea. Opettajan tehtävä on ikään kuin tehdä itsensä tarpeettomaksi. Lisästimulaatiota voidaan tarjota esimerkiksi uusilla materiaaleilla ja tekniikoilla. Tämän avulla oppilas joutuu tilanteisiin, joissa hän saa haasteita, joutuu ponnistelemaan ja oppiminen on mielekästä.

Lisästimulaatioperiaatteessa ja koko opetuksessa on muistettava, että positiiviset kokemukset ohjaavat oppilasta parhaiten. Opettajan olisikin hyvä pitää huolta siitä, että oppilas saa positiivisia kokemuksia osakseen tarpeeksi usein. Positiivisilla oppimiskokemuksilla on selvä vaikutus oppilaan identiteetin ja itsetunnon kehittymiseen. (Lehtinen 2008, 88.)

Napier (1974, 265) huomauttaa, että näkövammaisen voi saada samanlaisen hyödyn taideopetuksesta kuin näkeväkin. Taideopetus tarjoaa mahdollisuuden kehittää luovuutta ja saada tyydytyksen valmiiksi saadusta tuotteesta. Sillä on myös terapeuttilinen vaikutus, jonka vuoksi se sopii aivan kaikille, niin näkeville kuin näkövammaisillekin.

Näkövammaisten kuvailmaisun yhteydessä ei voi korostaa tarpeeksi konkreettisuuden ja havainnollistamisen merkitystä. Konkreettisuuden avulla lapsi voi itse kokea ja tunnustella ja näin oppia liittämään asioita toisiinsa. Kaikki, minkä voi itse ottaa käteen tai kokea kuulemalla, haistamalla tai maistamalla, on hyväksi oppimiselle. Havainnollistaminen voi tapahtua esimerkiksi erilaisten materiaalien, kuten kohokuvien avulla. Myös käsitteiden selvittäminen on osa havainnollistamista. On tärkeää, että käsitteet, kuten värien murtaminen, mittakaava tai reliefi selvitetään oppilaalle. Jos opettajalla on esimerkiksi jokin esine, joka havainnollistaa käsitettä, on sen oppiminen entistä hedelmällisempää. (Lehtinen 2008, 37, 39.)

Näkövammaisen oppilaan kuvailmaisun kehittymisen tukemisessa on erittäin tärkeää huomioida oppilaan yksilöllisyys ja henkilökohtaiset tarpeet. Näkövammaisen vakavuus ja erityistarpeet tulee huomioida opetusta suunniteltaessa. Materiaalivalinnoissa kannattaa kiinnittää huomiota tiettyihin asioihin. Kirkkaat värit ja helposti käsiteltävät paperit voivat helpottaa oppilaan työskentelyä. Opettaja voi muokata materiaalia oppilaalle sopivaksi esimerkiksi leikkaamalla paperia sopivan kokoiseksi etukäteen. Materiaaleiksi voi varata etukäteen useita eri vaihtoehtoja, joista oppilas voi itse valita mieluisimman ja sopivimman. (Hännikäinen 2006, 84, 87, 93.)

Opettajan tulee ymmärtää prosessin tärkeys oppilaan kuvailmaisussa. Valmis tuotos ei ole ainoa, mikä merkitsee tai on tärkein asia. Kun oppilas kokee, että myös hänen työpanostaan arvostetaan, voi hän nauttia kokonaisvaltaisemmin kuvataiteesta. Prosessin arvostaminen kääntää katseen ainakin osittain pois valmiista tuotoksesta, joka näkövammaisen kohdalla ole aina sellainen kuin näkevien oppilaiden. Prosessin arvostaminen auttaa oppilasta ymmärtämään työnsä arvon ja sen, että tekeminen ja yrittäminen ovat myös tärkeitä asioita. (Napier 1974, 266.)

Näkövammaisen oppilaan työskentely on hitaampaa kuin näkevän, joten on tärkeää, että opettaja antaa työskentelylle tarpeeksi aikaa. Kuvataiteessa, kuten muissakin taito- ja taideaineissa on annettavaa aikaa sekä ymmärtämiselle että taidon kehittymiselle. Ajankäyttö riippuu pitkälti myös kehitettävän taidon vaikeusasteesta. Työskentelyn lomassa oppilaalle voi antaa taukoja,

jotta silmät saavat levätä. Heikkonäköisille tämä on hyvin tärkeää. Riittävä aika auttaa oppilasta kehittämään taitojaan siten, että hän pystyy käyttämään oppimaansa seuraavan asian oppimiseen, jolloin vanha taito tukee uuden oppimista. (Brookes, 1997, 290, Hännikäinen 2006, 95; Jolley 2010, 92.)

4 AIEMPIA TUTKIMUKSIA

4.1 Marjo Räsänen

Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaa on soveltanut Suomessa Marjo Räsänen lisensiaatintyössään. Tutkimus on käsiteanalyttinen tutkimus, jonka tavoitteena on soveltaa Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaa taideoppimisen mallina ja sen soveltuvuutta taidekuvan tarkastelussa. Tutkimuksessa taide on liitetty lähelle yksilön henkistä kasvua. (Räsänen, 1993, 12 - 14.)

Kokemus ja elämys on erotettava toisistaan; vaikka ne ovat suhteessa toisiinsa, tarkoittavat ne eri asioita. Elämys on se reflektoinnin ja tiedonhankinnan lähtökohta, jolle kokemuksen ja tiedon syntyminen perustuu. Elämys on aisteihin liittyvä toiminto, ja kokemus yksilön tietoista reflektointia ja ymmärrystä. (Räsänen, 1993, 25, 27.)

Kokemus voi olla suora tai epäsuora. Suorat kokemukset voivat olla oppilaan saamia kokemuksia opetuksessa tai koulun ulkopuolella. Epäsuoralla kokemuksella tarkoitetaan esimerkiksi kirjallisuudesta saatavaa tietoa, jonka avulla suora kokemus voi muuttua reflektoitavaksi tiedoksi. (Räsänen, 1993, 29.)

Kokemuksellisen oppimisen mallin yksi keskipiste on kokemuksellis-konstruktivinen lähestymistapa, jossa oppilasta ohjataan ja autetaan niin, että hän löytää itse sellaiset tiedonhankinnan keinot, joiden avulla aiempien kokemusten hyödyntäminen onnistuu. Taidekasvatukseen yleiseen kasvatukseen liittyvä siirtovaikutus koskee tapaa ajatella ja suhtautua todellisuuden ilmi-

öihin (Räsänen, 2008, 105). Mallissa on tavoitteena se, että oppilas kykenee itse kokemuksen rakentamiseen. Käsitteet, kuten oppijan elämismaailma ja esiymmärrys ovat tärkeässä. (Räsänen, 2008, 104 - 105.)

Taideoppiminen perustuu konkreettisten, yksilöllisten kokemusten ja abstraktien käsitteiden vuorovaikutukseen (Räsänen, 2000, 14). Yksilö havainnoi ympäristöään kokemustensa avulla, jotka ovat vuorovaikutuksessa kuvien tekemisen ja tarkastelun kanssa. Vuorovaikutus on sosiaalista, jolloin oppimista voi tapahtua esimerkiksi keskusteluiden ja kirjallisuuden avulla. (Räsänen, 2000, 14.)

Räsänen (2000, 16) on kehittänyt teorian pohjalta kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen näkökulman, jossa oppija oma elämismaailma on tärkeässä asemassa. Oppimisprosessin jatkuvuudella, ei pelkällä tuotoksella, on merkitystä, jota ei pidä sivuuttaa. Kokemuksellinen taideoppiminen tapahtuu oppijan ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Räsänen, 2000, 17). Kokemuksellisessa taideoppimisessa on pohjimmiltaan kyse siitä, että oppija yhdistelee omia kokemuksiaan taideteokseen. On kuin kaksi todellisuutta kohtaisivat. Todellista oppimista voi tapahtua, jos oppijan omasta kokemusmaailmasta ja taideteoksesta löytyy jotain samaa tai yhdistävää.

Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen sisältää kolme vaihetta, jotka ovat vastaanotto, kontekstualisointi ja tuottava toiminta. Vastaanottamisen vaiheessa alkaa syntyä oppijan omia kokemuksia, aistimuksia ja havaintoja, jotka pohjautuvat intuitiolle. Ihanteellisinta on, jos oppija kiinnostuu teoksesta ja haluaa saada siitä lisää tietoa. Kontekstualisoinnin vaiheessa aletaan etsiä tietoa teoksesta, kirjoitetaan siitä ja jaetaan tietoa toisten kanssa. Siitä voidaan tehdä luonnoksia ja esimerkiksi käsitekarttoja. Kolmannessa, tuottavan toiminnan vaiheessa tehdään uusi teos siten, että oppija yhdistää kokemuksensa ja uuden tiedon. Näiden kolmen vaiheen ympärillä kulkee kehämäisesti oma kokemus, merkityksenanto, ymmärtäminen, toiminta ja jaettu kokemus, johon kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen päättyy. (Räsänen, 2000, 18.)

Teos, josta taiteen tarkastelu lähtee liikkeelle, voisi olla jokin kolmiulotteinen teos, joka mahdollistaa erilaisten pintojen ja värien käsittelemisen. Taiteen tarkastelussa korostuu oppilaan kokemukset ja henkilökohtaisuus, joten tämänkaltainen työskentely sopisi erityisen hyvin näkövammaisten kuvataideopetukseen. Kokemuksellinen taiteentarkastelu voisi tuoda taideopetukseen terapeutin näkökulman, joka voisi olla hyväksi varsinkin sellaiselle oppilaalle, jonka

näkökyky on heikentynyt yllättäen ja hyvin nopeasti. Tällöin asian kohtaamiseen ja hyväksymiseen voidaan tarvita apukeinoja. Taiteentarkastelu voisi siis olla terapeutista, mutta myös keino ymmärtää ja havaita värejä.

4.2 Helinä Hirn

Hirn (2009) käsittelee tutkimuksessaan näkövammaisen lapsen ympäristön kuvaamista ja havainnointia kohokarttojen avulla. Tutkimuksen keskiössä ovat kohokartat ja avaruudellinen hahmotuskyky. Kohokartat voivat toimia hyvänä apuna mutta niiden lukemiseen tarvitaan harjoitusta. Tutkimus on tehty, jotta voitaisiin ymmärtää paremmin näkövammaisten ympäristön havaitsemista ja avaruudellisen hahmotuskyvyn tärkeyttä. Tutkimuksen tavoitteena on löytää ratkaisu kohokarttojen käyttämiseen liittyvien opetusohjelmien puutteelle.

Näkökyvyllä on merkitystä lapsen kehityksen kannalta, ja sen avulla lapsi alkaakin muodostaa käsitystä itsestään suhteessa ympärillä oleviin ihmisiin. Näin alkaa myös avaruudellinen hahmotuskyky kehittyä. Myös motoriset taidot alkavat kehittyä jo varhain. Nähdyn ja kosketetun esineen välille muodostuu lapsen mielessä selvä yhteys, ja näin hänen käsityksensä ympäristöstään muuttuu ja kehittyy jatkuvasti. Verrattuna näkeviin lapsiin näkövammaisen lapsen kehitys saattaa viivästyä edellä mainituilla osa-alueilla näkövammaisuuden vuoksi. Kehitykseen vaikuttaa kuitenkin näkövammaisuuden lisäksi myös muut asiat, kuten esimerkiksi läheisten ihmisten reagointi lapsen yrityksiin hahmottaa ympäristöään. (Hirn, 2009, 27.)

Sekä näkevät että näkövammaiset lapset käyvät läpi samanlaisia vaiheita havainnoidessaan ympäristöään. Näkövammaisen lapsi tarvitsee kuitenkin toiminnoilleen enemmän tukea kuin näkevä lapsi. Vaiheita on ainakin seitsemän ja ne ovat 1. Sattumanvaraiset kontaktit erilaisiin esineisiin 2. Esineiden jatkuva koskettelu ja työntely 3. Esineisiin tarttuminen ja irti päästäminen tai niistä kiinnipitäminen 4. Motoristen toimintojen jatkuvuus ja kertaaminen 5. Esineestä kiinnipitäminen eri tavoin 6. Taktiilinen aktiivisuus 7. Useamman esineen havainnointi ja käsittely samanaikaisesti. (Hirn, 2009, 28.)

Kohokartat voivat olla lapselle hyvä keino havainnoida ympäristöään ja kehittää avaruudellista hahmotuskykyä. Kohokartan avulla voidaan myös havainnoida ja tutustua uuteen ympäristöön etukäteen ennen sinne menemistä. (Hirn, 2009, 45, 48.)

Tutkimus on tapaustutkimus, joka sisältää neljä eri tapausta. Aineisto kerättiin havainnoimalla opetustilanteita, jotka dokumentoitiin myöhempää analysointia varten. Havainnointi keskittyi lapsen ympäristön havainnointiin ja erilaisten esineiden tutkimiseen. (Hirn, 2009, 63, 66, 70.)

Tutkimustulokset osoittavat, että näkövammaiset lapset kykenevät lukemaan kohokarttoja, ja että niistä voi olla heille hyötyä niin oppimisen kuin ympäristön hahmottamisen kannalta. Kohokartan käyttö vaatii kuitenkin opetusta ja opastusta, ennen kuin niistä voi todella olla hyötyä. Kehitetty opetusohjelma voi toimia oppaana lapselle, kun ohjeet annetaan ikätasolle sopivalla tavalla ja leikinomaisesti. Kehitetyn opetusohjelman tehokkuuden yhteyttä avaruudellisen hahmotuskyvyn kehittymiseen ei testattu tämän tutkimuksen yhteydessä. (Hirn, 2009, 129 - 130.)

4.3 Aiempien tutkimusten yhteys tähän tutkimukseen

Marjo Räsäsen kokemuksellisen taideoppimisen malli on oleellista esitellä tämän tutkimuksen yhteydessä siitä syystä, että se on sovellus valitsemastani objektiteoriasta (käsitellään luvussa viisi) ja ansaitsee siksi paikkansa myös tässä tutkimuksessa.

Hyvä kysymys on, miksen ole valinnut varsinaiseksi objektiteoriakseni Marjo Räsäsen kokemuksellisen taideoppimisen mallia, jos käsitellään nimenomaan kuvataidetta eikä oppimista paljon yleisemmin? Perustelen valintani sillä, että Marjo Räsäsen näkemys kokemuksellisesta taideoppimisesta perustuu taidekuvan tarkastelulle, jolloin hänen näkemyksensä on paljon spesifimpi ja kapea-alaisempi kuin Kolbin. Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa on juuri niitä tekijöitä, joita on pidetty tärkeänä myös näkövammaisten kuvataideopetuksessa. Olen kuitenkin halunnut nostaa Räsäsen mallin esille, koska hän on tehnyt Suomessa merkittävää tutkimusta juuri Kolbin mallia hyödyntämällä.

Koska Räsänen malli on sovellus Kolbin mallista, on siinä havaittavissa eroavaisuuksia alkuperäiseen. Räsänen on kehittänyt suoran ja epäsuoran kokemuksen käsitteet, joilla hän tarkoittaa tiedon ja kokemuksen alkuperää. Toisaalta Räsänen on siirtänyt kokemuksellisen oppimisen mallin oppilaan kannalta henkilökohtaisemmalle tasolle, ja korostaa oppilaan henkilökohtaista elämysmaailmaa.

Tämä tutkimuksen kannalta on tärkeää, että lukija voi hahmottaa kokemuksellisen oppimisen erilaisia sovelluksia verrattuna alkuperäiseen. Räsänen lisensiaatin työ toimii myös perusteluna sille, että Kolbin malli on täysin sovellettavissa näkövammaisten kuvataideopetukseen. Juuri tässä on tälle tutkimukselle lisäarvoa tuova tekijä. Kokemuksellista oppimista on sovellettu näkevien kuvataideopetuksessa, nyt se viedään spesifimmälle alueelle ja testataan, kuinka se toimii näkövammaisten opetuksessa. Mallia sovelletaan ja viedään eteenpäin. Näkövammaisiin liittyen tehdään paljon tutkimusta. Tutkimukset käsittelevät muun muassa näkövammaisen havainnointikykyä ja esimerkiksi sitä, kuinka näkövammaisen hahmottaa kuvia. Kuitenkin tutkimuksia, jotka käsittelevät nimenomaan näkövammaisille kuvataiteen opettamista, ovat harvemmassa. Uskon tämän tuovan myös lisäarvoa tälle tutkimukselle.

Hirnin tutkimuksen merkitys tälle tutkimukselle ei ole niin suora kuin Räsänen. Sillä on kuitenkin merkitys, ja siitä syystä se on lisätty tähän tutkimukseen. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävää on lapsen avaruudellisen hahmotuskyvyn kehittyminen ja sen tukeminen. Se voi hyvin olla yksi kuvataideopetuksen pitkäaikainen tavoite. On tärkeää ymmärtää lapsen tarvitseman tuen merkitys hänen oppimiselleen. Hirnin tutkimuksessa käsitellyt kohokuvat voivat olla myös osa kuvataideopetusta ja tukea lapsen hahmotuskyvyn kehittymistä oppiaineen osaluilla.

Avaruudellinen hahmotuskyky on olennainen osa lapsen tapaa hahmottaa ympäristöään. Se kuuluu myös kuvataiteeseen aivan kuten moneen muuhunkin oppiaineeseen koulussa. Se on ennemmin näkövammaisen oppilaan väline toimia ja elää. Vaikka kuvataideopetus perustuu opetussuunnitelmalle ja sen toteuttamiselle, liittyy siihen myös asioita, joiden avulla pyritään tukemaan näkövammaista oppilasta paljon kokonaisvaltaisemmin.

5 KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN

5.1 Teorian lähtökohdat

Yhdistän pro gradu -tutkielmassani näkövammaisuuden ja Davin Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin. Kokemuksellisessa oppimisessa pyritään löytämään havainnon, toiminnan ja kognition välinen vuorovaikutus. (Räsänen, 2000, 10 - 11.) Nämä asiat ovat tärkeässä asemassa myös kuvataideopetuksessa. Kolbin (1984) ja Räsänen (2000) mukaan oppimisen yksi kulmakivistä on abstraktin käsitteellistämisen ja konkreettisen kokemuksen vuorovaikutus. Koska näkövammaisen oppilas ei voi käyttää näköaistiaan samalla tavalla kuin hyvin näkevä henkilö, on konkreettisuuden ja abstraktion merkitys huomattava. Näkövammaiselle oppilaalle on opettava asioita abstraktisti mielikuvien avulla, vaikka esimerkiksi tavaroiden tunnustelu ja koskettelu konkreettisen kokemuksen saamiseksi ovatkin tärkeitä asioita. Myös oppimisympäristö on merkittävässä asemassa sekä kokemuksellisessa oppimisessä ja näkövammaisten opetuksessa. Näkövammaisen oppimisympäristöä suunnitellessa on huomioita useita asioita, jotka eivät hyvin näkevien opetuksessa ole lainkaan merkittäviä. (Kolb, 1984, Räsänen, 2000, 10 - 11.)

Yhdistän näkövammaisten kuvataideopetuksen ja kokemuksellisen oppimisen samaan tutkimukseen siitä syystä, että niissä molemmissa esiintyy samoja asioita ja tekijöitä. Nämä asiat ja tekijät on nostettu tärkeään asemaan sekä kuvataideopetuksessa että kokemuksellisessa oppimisessä.

Davin Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli on kehittynyt monien vuosien ja ihmisten työn tuloksena. Kolbin malli on kehittynyt Deweyn, Lewinin ja Piaget'n näkemysten pohjalta. Teorian kannalta tärkeitä asioita ovat yksilön kokemus ja reflektointi. (Räsänen, 2000, 11.)

Deweyn mukaan kokemukset ja opetus ovat läheisessä ja jopa välttämättömässä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Oppija on yhteydessä niihin realiteetteihin ja ilmiöihin, jotka ovat oppimisen kohteena. Oppimista tukevia metodeita ovat muun muassa käytännön harjoitukset, yhteistoiminnallinen oppiminen sekä erilaiset projektit. Sen sijaan, että opetus olisi erilaisia metodeja sisältävää toimintaa, voi se Deweyn mukaan olla myös väite siitä, että ihmiset oppivat kokemuksistaan. Ihmisen tunnistettavissa olevat tiedot ja taidot akkumuloituvat kokemusten ja oppimisprosessien kautta. (Kolb, 1984, 5, 7, 12.)

Deweyn käsitys oppimisesta on spiraalimainen. Oppimista tapahtuu, kun kokemus toimii impulssina tiedon syntymiselle ja sen arvioimiselle. Oppiminen koostuu käsitteistä, havainnoinnista ja toiminnasta. Oppimisen päätteeksi tapahtuu merkitysten luomista, joka on olennaista tehokkaan oppimisen kannalta. (Kolb, 1984, 22 - 23.)

Toinen kokemuksellisen oppimisen teoriaa kehittänyt henkilö oli Kurt Lewin, joka korosti tutkimuksessaan teorian ja käytännön merkitystä. Hänen näkemyksensä oli fenomenologinen. Teoreettinen tutkimus ja sosiaalinen ongelmanratkaisu ovat vahvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Oppiminen on tehokkainta, kun teoria ja kokemus kohtaavat esimerkiksi ihmisjoukossa, jossa on oppijoita ja asiantuntijoita. Nämä ryhmät haastavat toisensa, jolloin myös kokemukset ja teoria sekoittuvat, ja oppimisympäristöstä tulee entistä elinvoimaisempi ja luovempi. (Kolb, 1984, 9, 12.)

Kolmas kokemuksellista oppimista kehittänyt henkilö oli Jean Piaget, jonka lähtökohta teoriaan oli rationaalinen. Hän oli kiinnostunut älykkyydestä ja sen kehityksestä. Piagen mukaan kokemus ja vuorovaikutus ympäristön kanssa muokkaavat yksilön älykkyyttä. Ympäristön tutkiminen ja toiminnallisuus tukevat lapsen kehitystä. Piagen oivallus siitä, että yksilön kognitiivisten prosessien tunteminen auttaa suunnittelemaan opetuksen sellaiseksi, että se voidaan suunnata tietyn ikäisille ja tasoisille oppijoille sopivaksi, edisti suuresti oppimisen tutkimusta. Kognitiiv-

visten prosessien tunteminen edisti myös kokemuksellisen oppimisen teorian kehittymistä. (Kolb, 1984, 12 - 13.)

Piaget'n mukaan oppimiseen liittyy kaksi olennaista käsitettä, jotka ovat akkommodaatio ja assimilaatio. Akkommodaatiossa opittuun liitetään uutta tietoa, ja näin vanha tieto muuttuu. Assimilaatiossa tieto liittyy vanhan rinnalle. Akkommodaatio ja assimilaatio ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa kognitiivisissa prosesseissa, joissa siirrytään konkreettisesta abstrakteihin käsitteisiin ja toiminnasta kohti reflektointia. (Kolb, 1984 25, Korkiakangas & Kuusinen, 1995, 50.)

5.2 David Kolb ja kokemuksellinen oppiminen

Kolbin (1984, 26) mukaan oppiminen on prosessi, ei pelkkä lopputulos. Jos oppiminen määrittyisi vain lopputuloksen perusteella, ei ideoiden ja ajatusten muokkaaminen olisi yhteydessä kokemukseen ja sen kautta oppimiseen. Yksilön ideat ja ajatukset ovat jatkuvassa muutoksessa; ne muuttuvat ja muovautuvat kokemuksessa. Oppiminen perustuu aiemmalle tiedolle ja historialle, ei tulevaisuudelle. (Kolb, 1984, 26.)

Oppiminen on jatkuva prosessi, joka pohjautuu yksilön kokemukselle. Se liittyy tietoisuuteen, jonka myös ajatellaan olevan jatkuva, pysähtymätön prosessi. Yksilö on jatkuvasti tietoinen ympäristöstään ja kokemuksistaan. Tietoisuuteen kuuluvat epäily ja epävarmuus. Jos yksilö antaa liikaa tilaa omalle epäilylleen ja epävarmuudelleen, saattaa hän sulkea mahdollisuutensa oppia seuraavista kokemuksista. Oppimista voivat myös rajoittaa yksilön dogmatistinen tai skeptinen asennoituminen oppimiseen. (Kolb, 1984, 28.)

Kolbin (1984, 28) mukaan oppiminen voi helpottua, jos se rakentuu yksilön aiempien uskomusten, tietojen ja teorioiden varaan. Kun yksilön aiempia tietoja, teorioita ja uskomuksia peilataan uuteen tietoon, mahdollistuu tiedon akkommodoituminen ja oppiminen helpottuu. Yksilö omaksuu uuden tiedon joko integroimalla sen vanhaan tietoon tai korvaamalla sen uudella tiedolla. Integroitumalla tieto muovautuu vanhaan tietoon ja siitä tulee todennäköisesti osa yksilön maailmakuva. Kun tieto muuttuu korvautumalla, voi yksilölle muodostua asiasta kaksi teoriaa, jolloin hän voi palata vanhaan tietoon tai pysyä uudessa. Usein teoriat ovat toisistaan poikkeavia, eivätkä niin lähellä yksilön maailmankuvaa. (Kolb, 1984, 28.)

Kokemuksellisen oppimisen yksi näkökulma on Kolbin (1984, 29) mukaan se, että oppimisprosessit ja -tulokset vaativat useita erilaisia ja eritasoisia malleja ja tapoja, joiden avulla yksilö käyttää ongelmanratkaisutaitojaan ja hahmottaa ympäristöään. Kokemuksellisen oppimisen malleja on neljä, joiden kautta uuden tiedon omaksuminen, taitojen ja asenteiden kehittyminen tapahtuu. Nämä neljä mallia ovat 1. konkreettinen omakohtainen kokemus, johon yksilö suhteutuu avoimesti. 2. pohdiskeleva havainnointi useasta eri näkökulmasta 3. abstrakti käsitteellistäminen ja tiedon liittäminen aiempaan 4. aktiivinen kokeilu esimerkiksi ongelmanratkaisussa. Oppiminen perustuu näiden neljän kohdan välisille vuorovaikutussuhteille. Näistä neljästä syntyvät tiedon perusmuodot, jotka ovat ymmärtäminen, käsitteellinen tiedostettu ymmärtäminen, tiedostamaton ymmärtäminen ja kokemusten muuttaminen, joka tapahtuu sisäisen reflektion eli intention tai ulkoiseen maailmaan liittyvän ekstention avulla. (Kolb, 1984, 29 - 30; Räsänen, 1993, 42.)

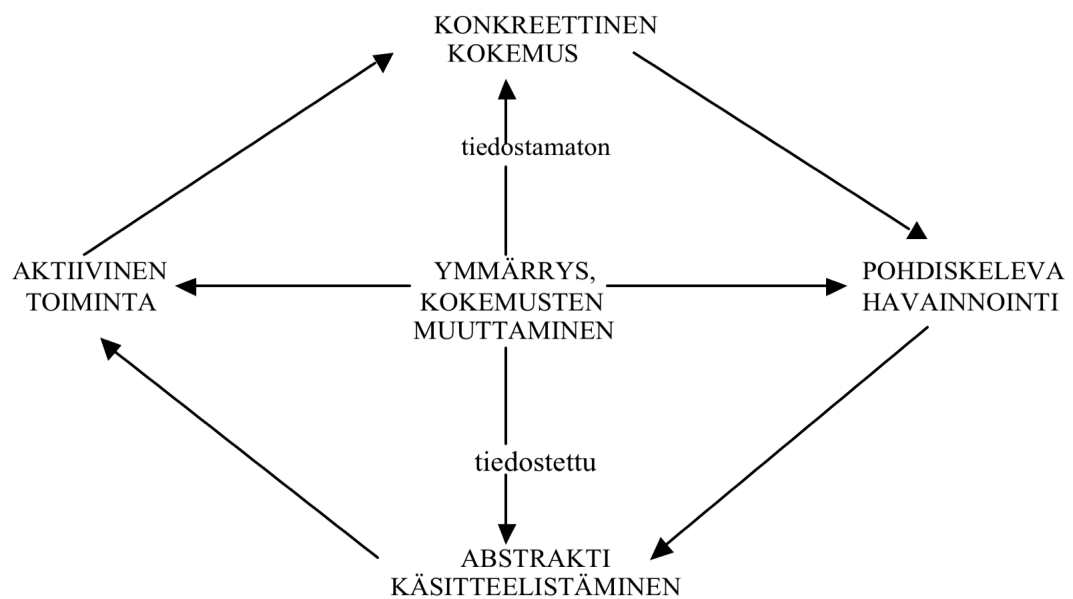
Kolbin (1984, 42) mukaan oppiminen koostuu ennakkokäsityksistä ja niiden muokkautumisesta. Oppimisen tuloksena voi olla divergentti eli aiemmasta poikkeava tieto, aiempien käsityksien kanssa yhtenevä tieto, konvergentti eli aiempaa mukaileva tieto tai akkomodatiivinen eli mukautuva tieto. (Kolb, 1984, 42.)

Kokemuksellisen oppimisen teorian mukaan oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi. Siihen kuuluvat ajattelu, tunteet, ymmärrys- ja havainnointikyky sekä käyttäytyminen. Se ulottuu niin kouluun kuin sen ulkopuolellekin. Oppiminen on siis jatkuva, yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutusprosessi, jonka tuloksena syntyy ja muotoutuu kokemus. Kokemuksellista oppimista ei tule pitää behaviorismin tai kognitiivisten teorioiden korvaajana, vaan ennemmin näkökulmana, joka yhdistää yksilön kokemuksen, havainnon, kognition ja toiminnan. Tukeakseen oppimista mahdollisimman hyvin, on opettajan luotava oppilailleen erilaisia oppimisympäristöjä. Ympäristöjen tulisi tukea tunteita, havainnointia, käsitteellistämistä ja toimintaa tasapuolisesti. (Kolb, 1984, 31 - 32, 34 – 35; Räsänen, 2000, 11.)

Oppimisympäristöllä on tämän tutkimuksen kannalta merkittävä rooli. Se on oleellinen niin opettajan kuin oppilaankin kannalta, ja vaikuttaa molempien toimintaan. Oppimisympäristöllä pyritään tukemaan oppilaan oppimista ja toimintaa. Kokonaisvaltaisella oppimisympäristöllä voidaan päästä parempiin oppimistuloksiin, ja oppilaan tietojen ja taitojen kehittyminen voi olla

monipuolisempaa. Oppimisympäristöillä on tärkeä rooli myös tämän tutkimuksen tutkimusongelmien (käsitellään luvussa viisi) kannalta.

Oppiminen on tiedon syntymiseen ja muodostumiseen liittyvä prosessi. Tämä prosessi vaatii sosiaalisen ja yksilöllisen tiedon vuorovaikutuksen. Tieto syntyy oppimisen tuloksena, johon vaikuttavat yksilön subjektiiviset ja objektiiviset kokemukset. Opettamisessa on tärkeää huomioida oppijan subjektiivisuus (Kolb, 1984, 36 - 37.)



Kuvio 1. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (Räsänen, 2000, 11)

Oppiminen on kehämäinen prosessi, jossa oppimisen osatekijät ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Oppiminen tapahtuu tiedostamattoman, tunteisiin ja aistimuksiin perustuvat ja tiedostetun, käsitteille ja symboleille perustuvan vuorovaikutuksessa, kuten kuva 1 osoittaa. Kokemuksellisen oppimisen yksi teoreettinen kulmakivi on se, että tiedostetun ja tiedostamattoman ymmärryksen välinen vuorovaikutus on kaksoistietoa eli subjektiivisuudelle perustuvaa persoonallista tietoa. Tämä tieto syntyy kulttuurisesta ja sosiaalisesta tiedosta, jota yksilö saa ympäristöstään. Kehämäisyyden lisäksi oppiminen voi syventyä spiraalimaisesti, jolloin yksittäiset oppimiskokemukset muodostavat kokonaisia oppimisympäristöjä. (Räsänen, 2000, 11.)

5.3 Teorian soveltuvuus tutkielmaan

Kolbin teorian neljä tärkeintä kohtaa ovat konkreettinen kokemus, abstrakti käsitteellistäminen, aktiivinen toiminta ja pohdiskeleva havainnointi. Kuvataiteen oppimisen voi ajatella perustuvan juuri näille neljälle kohdalle. Ne voisi sisällyttää jopa jokaiseen yksittäiseen kuvataidetuntiin, jolloin oppilaan oppiminen altistuu mahdollisimman monipuolisille prosesseille. Oppimisprosessi voi vaihdella tietoisien ja tiedostamattoman toiminnan välillä, jolloin tapahtuu myös ymmärtämistä ja mahdollisesti kokemuksen muuttamista. Teorian voi ajatella soveltuvan niin yksittäiselle kuvataiteen tunnille joko kokonaan tai osittain, tai se voi olla jopa koko lukuvuoden kestävä oppimisprosessi.

Näkövammaisten kuvataideopetuksessa ja Kolbin mallissa on useita yhtäläisyyksiä, joiden vuoksi ne sopivat samaan tutkimukseen. Yksi näistä yhtäläisyyksistä on oppimisen monipuolisuus, joka korostuu monin eri tavoin niin näkövammaisten opetuksessa kuin kokemuksellisessa oppimisessa. Toisaalta myös opettajan rooli on molemmissa tärkeässä asemassa oppilaan oppimisen ja muun toiminnan kannalta.

Kuinka teoria soveltuu näkövammaisten kuvataideopetukseen? En tiedä, mutta siitä aion tutkimuksessani ottaa selvää. Jos teorian voi soveluttaa näkevien kuvataideopetukseen, niin niin uskon sen sopivan näkövammaisten opetukseen. Juuri tässä onkin tutkimuskysymykseni: toteutuuko Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli näkövammaisten kuvataideopetukseen?

6 TUTKIMUS

6.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymys eli -ongelma on:

- Kuinka Davin Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli toteutuu näkövammaisten kuvataideopetuksessa?

Kolbin malli on tärkeä osa tutkimuskysymystä ja se on myös tämän tutkimuksen objektiteoria ja viitekehys. Lähestyn tutkimusongelmaa neljän eri osion kautta, oppimisen ja oppimisympäristön, -proessin, opettajan ja oppilaan. Nämä neljä kokonaisuutta ovat tärkeässä asemassa niin näkövammaisten kuvataideopetuksessa kuin Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa.

Edellä mainitut neljä teemaa tarkentuvat ja sisältävät seuraavanlaisia alakohtia:

1. Opettaja

- Millainen opettajan rooli ja toiminta kuvataideopetuksessa?

2. Oppilas

- Millaista on oppilaan toiminta kuvataidetunnilla?
- Millaisia oppilaiden ongelmanratkaisutaidot ovat?
- Millaisia asenteita oppilailla on kuvataidetta kohtaan?

3. Oppimisprosessi

- Millaisia ennakkokäsityksiä oppilailla on kuvataiteeseen liittyen?
- Kuinka kokemuksellisen oppimisen neljä mallia toteutuvat näkövammaisten opetuksessa?
- Millä tavalla tieto ilmenee kuvataideopetuksessa?

4. Oppimisympäristö

- Onko oppilaiden oppiminen kokonaisvaltaista kuvataiteessa?
- Millaisia oppimisympäristöjä kuvataideopetuksessa on käytössä?
- Kuinka vuorovaikutus ilmenee kuvataidetunneilla?

Tutkimusongelmani kannalta opettajien subjektiiviset kokemukset näkövammaisten kuvataideopetuksesta ovat merkittävässä asemassa.

6.2 Tutkimuksen tieteellinen tausta

Teoriaan liittyy aina laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteen ja sen ymmärtämisen (kokonaisvaltaisuuden, kompleksisuuden ja eettisen vaatimuksen) asettuminen varsinaiseen merkitysyhteyteen, siis kokemusmaailmaan (Varto, 2005, 176).

Tutkimukseni käsittelee opettajien subjektiivisia kokemuksia, ja siksi aiheeni on sopiva kvalitatiivisen tutkimuksen piiriin. Eskola ja Suoranta (1998, 32) viittaavat kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä inhimilliseen toimintaan. Saan mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa sellaisten ihmisten kanssa – tässä tapauksessa opettajien, joilla on parhaassa tapauksessa sekä teoreettista että monien vuosien varrelta kertynyttä hiljaista tietoa tutkimastani aiheesta. Uskon, että haastattelemalla ja keskustelemalla voin löytää tietoa, joka antaa arvoa näkövammaisten tutkimukseen. Tutkimuksessani pyrin ymmärtämään näkövammaisten kuvataideopetusta opettajien kokemusten kautta. Juuri tästä syystä teen kvalitatiivisen tutkimuksen. Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä auttaa minua pääsemään tutkimani ilmiön lähelle ja ymmärtämään opettajien subjektiivisia kokemuksia tutkimastani aiheesta.

Tutkimusaiheeni sijoittuu konstruktivistiseen eli fenomenologis-hermeneuttiseen paradigmaan. Laineen (2001, 27 - 28) mukaan fenomenologiaan kuuluu olennaisesti se, että tutkitaan ihmisten kokemuksia tietystä aiheesta sekä se, että tutkittavat henkilöt ovat ainutlaatuisia yksilöitä. Tutkimuksessani tutkittavien henkilöiden kokemukset rakentuvat intersubjektiivisesti eli yhteisöön perustuen. Yhteisöllä on tässä tutkimuksessa merkitystä sillä, se perustuu ihmisten väliselle toiminnalle tietyssä yhteisössä eli koulussa.

Laineen (2001, 29) mukaan fenomenologia ei pyri universaaleihin yleistyksiin. Tutkijana haluan kuulla opettajien subjektiivisista kokemuksista näkövammaisten kuvataideopetuksesta. En pyri tekemään tutkimuksestani yleistettävää tietolähdettä, vaan ennemmin pyrin kokoamaan tiedonpalasia, jotka voivat auttaa opettajia ymmärtämään näkövammaisten kuvataideopetusta ilmiönä.

Konstruktivistinen paradigma on yksi kolmesta tieteenfilosofisesta paradigmasta, jotka kvalitatiivisessa tutkimuksessa esiintyvät. Schwandtin (1994, 128) mukaan konstruktivismi lukeutuu samaan ryhmään tulkinnallisuuden ja naturalismin kanssa. Konstruktivistinen todellisuuskäsitys on relativistinen. Jokainen ihminen rakentaa oman todellisuutensa, jolloin maailmassa on useita rinnakkaisia todellisuuksia. Jokainen todellisuus on merkityksellinen ja tärkeä. Todellisuus on jokaisen ihmisen oma konstruktio maailmasta. Parhaaksi todellisuudeksi voidaan ajatella se todellisuus, joka tulee ilmi selkeimmin ja on pisimmälle kehittynyt. (Schwandt, 1994, 128.)

Relativistinen todellisuuskäsitys kuuluu tähän tutkimukseen, koska jokaisella opettajalla on oma käsityksensä eli todellisuutensa omasta työstään näkövammaisia opettavana opettajana. Jokaisen opettajan omaa todellisuus on osa todellisuuksien kokonaisuutta. Tässä tutkimuksessa todellisuus voidaan ajatella koulumaailmaan sijoittuvaksi, sillä haastateltavat ovat osa samaa todellisuutta eli koulumaailmaa. Relativistinen todellisuuskäsitys kuuluu tutkimukseeni siitä syystä, että tutkin opettajien subjektiivisia kokemuksia. Jokaisella opettajalla on omat käsityksensä ja kokemuksensa näkövammaisten opettamisesta. Opettajan omat arvot rakentavat omalta osaltaan opettajan todellisuuskäsitystä. Todellisuus on jokaisen opettajan oma konstruktio, johon kuuluu hänen arvonsa ja kokemuksensa. Jokaisen oma todellisuus on kuitenkin vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja esimerkiksi tiedot ja taidot näkövammaisen opettamiseen kehittyvät dialektisesti toisten kanssa.

Konstruktivistisen tietokäsityksen mukaan yksilö rekonstruoi tietoa subjektiivisesti omaan kokemusmaailmaansa pohjaten. Tietoa rakennetaan myös yhteisössä yhteisen ymmärryksen vaaraan, joka tarkoittaa muun muassa sitä, että tieto rakentuu dialektisesti eli se kehittyy aiempaan tietoon nojautuen. Tieto ja totuus luodaan; ne eivät synny pelkästään ihmisen mielessä (Schwandt, 1994, 125). (Guba & Lincoln, 1994, 113 - 114.)

Schwandtin (1994, 129) mukaan konstruktivistisen tiedon ominaisuus rakentuu seuraavista tekijöistä:

- Tiedon konstruktiot ovat tulkinnanyrityksiä kokemuksista. Nämä pyrkimykset muokautuvat jatkuvasti toisten kokemusten ja todellisuuksien kanssa vuorovaikutuksessa.
- Tiedon konstruktion luonne muotoutuu suhteessa yksilön aiempien tietojen ja kokemusten valossa.
- Vaikka jokainen tieto on merkityksellinen, ei kaikkea voida asettaa samanarvoisiksi, koska osa tiedon konstruktioista voi sisältää viallista tai väärää tietoa.
- Toisinaan tiedon konstruktio on hyvin spesifioitunutta jollekin tietylle tiedonalalle.
- Tiedon konstruktio muuttuu ristiriitaiseksi, kun yksilö kohtaa uutta tietoa ja joutuu rekonstruoimaan aiempaa tietoa.

Näkövammaisia opettavat opettajat voidaan sijoittaa Schwandtin tiedon rakentumisen rinnalle. Opettajien tiedon konstruktiot koskevat näkövammaisten kuvataideopetusta, josta he saavat jatkuvasti kokemuksia, ja joita he pyrkivät mielessään konstruoimaan siten, että ne olisivat tasapainoisessa vuorovaikutuksessa toisten kokemusten ja todellisuuksien kanssa. Näiden kokemusten ja todellisuuksien muokkautuminen tapahtuu suhteessa siihen, millaisia aiempia tietoja ja kokemuksia opettajalla on näkövammaisten opetuksesta.

Näkövammaisten kuvataideopetuksen voi ajatella olevan spesifioitunutta, mikä voi merkitä sitä, että kohdatessaan uusia tiedon konstruktioita opettajan konstruktiot saattavat muuttua ristiriitaiseksi, mikäli konstruktioihin liitetään uutta tietoa esimerkiksi näkevien kuvataideopetuksesta.

Konstruktivistisessa tutkimuksessa arvot kuuluvat, sisältyvät ja vaikuttavat tutkimukseen. Arvot ovat olennainen osa tutkimusta, sekä paradigman arvot että tutkijan omat arvot. Kuitenkaan tutkijan omat arvot eivät saa vaikuttaa liikaa tutkimuksen tekemiseen tai siitä saatuihin tuloksiin. Tutkijan arvot voivat tuoda tutkimukseen ikään kuin tutkijaa heijastavia luonteenpiirteitä. (Cuba & Lincoln, 1994, 114 - 115)

Tutkijana minulla on tiettyjä arvoja valitsemaani tutkimusaiheeseen liittyen. Nämä arvot liittyvät esimerkiksi siihen, mitä ajattelen kuvataiteesta niin yleisellä tasolla kuin koulussa opettavana oppiaineena. Omat arvoni liittyvät esimerkiksi myös näkövammaisuuteen ja näkövammaisiin tai muulla tavalla erilaisiin oppilaisiin koulussa. En kuitenkaan saa tuoda omia ajatuksiani ja arvoja esille väärässä kontekstissa, etteivät ne vaikuta tutkimuksen tekoon ja siitä saataviin tutkimustuloksiin ja johtopäätöksiin,

Metodeilla tarkoitetaan ajattelutapaa ja tutkimusotetta. Tutkimukseni kannalta olennaisen paradigman metodologiaa on vaikea määrittää tarkkarajaisesti tai yleispätevästi. Jokainen tutkimus, joka kuuluu konstruktivistisen eli fenomenologis-hermeneuttisen tieteenfilosofisen paradigman piiriin, määrittää metodin tapauskohtaisesti. (Laine, 2001, 31.)

Itse koen tärkeäksi, että ensinnäkin pystyn puhumaan itsestäni gradua tehdessäni tutkijana. Tämä auttaa minua asennoitumaan tutkimuksen tekemiseen paremmin. se luo myös uskoa siihen, että tulen selviämään tällä hetkellä hyvin suuritoiselta ”möykyltä” tuntuvasta urakasta. Toiseksi, koen tärkeäksi myös sen, että olen kiinnostunut siitä, mitä teen. Tällöin tutkimuksen tekemiseen käyttämiäni aikana ei tunnu hukkaan heitetyltä, enkä koe, että vapaa-aikani menisi hukkaan, jos luen esimerkiksi kirjallisuutta graduani varten.

Yksi tärkeimmistä syistä juuri konstruktivistisen eli fenomenologis-hermeneuttisen paradigman valitsemiseen on se, että en pyri tutkimuksellani saavuttamaan universaaleja yleistyksiä enkä myöskään pyri löytämään jokaisesta haastattelusta tai tutkittavasta samoja asioita. Kyseessä on intersubjektiiviset kokemukset, jolloin kokemuksiin voi vaikuttaa esimerkiksi työyhteisö ja -toverit.

6.3 Tutkimusprosessi

Tutkimusstrategiassani ilmiöllä tarkoitan näkövammaisten kuvataideopetusta.

Tutkimusstrategiani perustuu Juden-Tupakan (2007, 66) sekä Perttulan (2000, 433 - 439) esittämään fenomenologiseen tutkimukseen, jossa on seitsemän vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa tarkastelen ja kuvailen ilmiötä eli näkövammaisuutta ja heidän kuvataideopetustaan. Käsittelen omaa esiymmärrystäni aiheesta, johon kuuluu ainakin se, mitä olen aiemmin asiasta lukenut ja tiennyt. (Juden-Tupakka, 2007, 66, 70.)

Toinen vaihe pitää sisällään ilmiön olemuksen tavoittamisen (Juden-Tupakka, 2007, 66). Tarkastelen näkövammaisuutta ja kuvataideopetusta ilmiönä niin, että kykenen jäsentämään ajatukseni tutkimuksestani ja toisaalta jäsennän tutkimusongelmani selkeäksi ja ennen kaikkea sellaiseksi, että ymmärrän itse mitä olen tekemässä. Tutustun myös aiheeni koskevaan kirjallisuuteen ja tutkimusperinteeseen.

Kolmas vaihe on aineiston ja merkityssuhteiden vaihe. Valitsen tutkimuskohteeni eli opettajat, joita aion haastatella puolistrukturoidun teemahaastattelun keinoin. Tässä vaiheessa pyrin saamaan aineiston, josta saan poimittua analysoitavaksi oleellisia yhteyksiä, joita fenomenologisen tutkimuksen avulla pyritään löytämään. (Juden-Tupakka, 2007, 76 - 77; Perttula, 2000, 436.) Tutkimuksessani näitä yhteyksiä ovat kokemuksellisen oppimisen mallista esille nostamani seuraavat näkökulmat eli teemat: opettaja, oppilas, oppimisprosessi ja -ympäristö.

Tutkimuksen neljäs vaihe on vertailun ja todenperäisyyden etsimisen vaihe. Tässä vaiheessa tarkastelen saatua haastatteluaineistoa ja siitä esiin nousevia asioita. Neljäs vaihe on vahvassa yhteydessä kolmanteen vaiheeseen; siihen palataan jatkuvasti. Muodostan saamastani haastatteluaineistosta sisältöalueita, joihin liitän merkityssuhde-ehdotelmia. Merkityssuhde-ehdotelmat voivat olla esimerkiksi aineistojenvälisiä merkityksiä tai aineiston ja objektiteorian eli Kolbin mallin välisiä merkityksiä. (Juden-Tupakka, 2007, 77 – 78; Perttula, 2000, 436.)

Viides vaihe pitää sisällään ilmiön oleellisen olemuksen määrittämisen (Juden-Tupakka, 2007, 78). Tämän vaiheen yksi tärkeimmistä funktioista on tarkastella aineiston ja tutkimuskysymysten yhteyksiä. Merkityssuhde-ehdotelmista siirrytään sisältöalue-ehdotelmiin. Tässä vaiheessa

pohdin, millaisia yhteyksiä valitsemallani objektiteorialla ja näkövammaisten opetuksella on. Onko niissä yhteneväisyyksiä vai ei? (Juden-Tupakka, 2007, 78, 80; Perttula, 2000, 438.)

Kuudennen vaiheen tärkeä käsite on reduktio. Tutkijana minun on pyrittävä erottamaan ja ymmärtämään arkitiedon ja tieteellisen tiedot erot ja havaita näiden suhde. On myös pyrittävä pitämään omat ennakko-oletukset ja -käsitykset erossa hankittavasta aineistosta. (Juden-Tupakka, 2007, 82.) Tutkijana en saa pyrkiä vaikuttamaan haastateltavien puheisiin ja ajatuksiin omilla ennakkokäsityksilläni ja -tiedoillani. Perttulan (2000, 438) mukaan kuudennessa vaiheessa jokaisesta sisältöalue-ehdotelmasta tehdään yksi ehdotelma, joka liitetään yleiseen merkitysverkostoon. Ehdotelmia voi ja on suotavaakin tehdä useita ennen lopullisen ehdotelman valitsemista. Tämä on osa tutkimuksen analyysivaihetta, jossa analysoin hankkimaani aineistoa. (Juden-Tupakka, 2007, 82; Perttula, 2000, 438.)

Seitsemäs ja viimeinen vaihe on yleisen merkitysverkoston muodostamisen ja ilmiön merkitysten tulkinnan vaihe. Ehdotelmia on tehty yhtä monta kuin haastateltaviakin on. Nyt näistä ehdotelmista tehdään yleinen merkitysverkosto, joka on analyysin viimeinen vaihe. Enää ei ole kyse ehdotelmasta, vaan tutkijan muodostamasta yleisestä tiedosta tutkimastaan aiheesta. Yleisiä merkitysverkostoja on yksi, jos jokaisesta haastateltavasta löytyy yhtäläisyyksiä. Jos yhtäläisyyksiä ei löydy, muodostaa tutkija muodostaa useampia yleisiä merkitysverkostoja. Seitsemännen vaiheen tarkoituksena tavoittaa syvämerkityksiä, ja ymmärtää sekä tulkita niitä. Tässä vaiheessa teen tutkimustuloksista johtopäätöksiä ja kokoan tekemiäni tulkintoja yhteen. (Juden-Tupakka, 2007, 84; Perttula, 2000, 439.)

Vaikka jokainen seitsemästä vaiheesta on tärkeässä asemassa tutkimuksen tekemisen kannalta, eivät ne välttämättä näyttäydy niin selkeinä lukijalle. Ne ovat enemmän vaiheita, jotka tutkijana käyn läpi tutkimusprosessina.

6.4 Virhelähteiden hallinta

Teemahaastatteluun, kuten mihin tahansa muuhunkin haastatteluun sisältyy virhelähteiden mahdollisuuksia. Yksi virhelähteen mahdollisuus liittyy haastattelurungon suunnitteluun. Haastattelurunko on suunniteltava huolella, mutta valittujen teemojen lisäksi muullekin on jätettävä

tilaa. On pohdittava mahdollisia lisäkysymyksiä, joita ei voi suunnitella täysin valmiiksi. Kaikkia lisäkysymyksiä ei edes välttämättä voi tietää etukäteen. Litterointivaiheessa virhelähteen mahdollisuus voi ilmetä, jos tekniset laitteet eivät ole asianmukaisia, ja esimerkiksi äänenlaatu on huonoa. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 184.) Haastattelurunkoa suunnitellessani aion käyttää siihen tarpeeksi aikaa ja pyrkiä muodostamaan siitä ehjän kokonaisuuden. Tutkijana minun on muistettava mahdolliset lisäkysymykset, jotta haastattelutilanteet sujuisivat mahdollisimman luontevasti eikä vaivautuneita hiljaisuuden hetkiä syntyisi.

Teemahaastatteluun liittyy virhelähteen mahdollisuus, jos haastattelun teemat ovat keksittyjä. Teemojen kehittelyn ei pidä perustua tutkijan omaan intuitioon tai subjektiivisiin kiinnostuksenkohteisiin. Jos teemojen suunnittelu pohjautuu vain tutkijan omalle ajattelulle ja tietämykselle, eikä se nojaudu teoriaan, voi haastattelusta tulla liian kapea-alainen. (Eskola & Vastamäki, 2001, 33.) Tämän virhelähteen pyrin poistamaan sillä, että nostan jokaisen teeman perustellusti valitsemastani teoriasta.

Teemoittelun virhelähteen mahdollisuus liittyy siihen, kykeneekö tutkija löytämään haastatteluista oikeat teemat. Usein nämä teemat ovat haastattelun teemoja, mutta aineistosta voi löytää uusia teemoja. Tärkeää on se, että teemat ovat tutkimusongelman kannalta oleellisia. Teemoittelussa teoria ja empiria ovat yhteydessä toisiinsa. Tutkijan on toimittava siten, että teoria ja empiria ovat yhteydessä myös hänen omassa tutkimuksessaan. (Eskola & Suoranta, 1998, 176, 180.) Teemoittelussa teorian tulee kulkea mukana koko ajan. Vaikka teoria onkin mukana tutkimuksen tässä vaiheessa, annan myös uusille havainnoille tilaa.

Sisällönanalyysissa virhelähteen mahdollisuus ilmenee, jos analyysi jää kesken. Tutkija saattaa esittää järjestetyn aineistonsa aivan kuin se olisi analysoitu. Tällöin analyysi on vielä kesken eikä tutkimuksessa ilmene lainkaan tutkijan tekemiä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103.) Sisällönanalyysissa minun on tutkijana pidettävä huolta siitä, etten jätä analyysivaihetta kesken esimerkiksi sen takia, että se alkaa tuntua ikävyyttävältä tai työläältä.

Myös tutkimuksen analyysivaiheeseen sisältyy virhelähteen mahdollisuuksia. Aineistosta kerätyt sitaatit eivät muodosta analyysia. Sitaatteja voi käyttää, mutta harkitusti. On pohdittava tarkkaan, kuinka paljon sitaatteja käyttää, ja onko analyysiin liitetty sitaatti todella tarpeellinen

analyysin kannalta. Se, mitä haastateltavat ovat sanoneet, ei muodosta tutkimustuloksia. (Eskola & Suoranta, 1998, 181 - 182.)

Triangulaatio on tapa lisätä tutkimuksen luotettavuutta käyttämällä useita aineistoja, teorioita ja menetelmiä (Eskola & Suoranta, 1998, 69.) Luotettavuuden lisäämiseksi käytän analyysitriangulaatiota. Analyysitavat ovat teemoittelu ja sisällönanalyysi.

6.5 Aineistokeruumenetelmä

Aineistonkeruumenetelmäni on puolistrukturoitu teemahaastattelu. Teemahaastattelu voidaan ajatella keskusteluksi, jossa tutkija aloittaa keskustelun tutkittavan kanssa ja pyrkii saamaan haluamiaan asioita selville. Haastattelun luonne määräytyy pitkälti siitä, millainen asenne ja suhtautuminen tutkijalla on. Myös se, kuinka haastateltava suhtautuu tilanteeseen, on merkittävää. Haastateltava voi kokea haastateltavana olemisen kolmella tavalla. Ensiksi, hän saattaa kokea haastattelun mahdollisuutena kertoa omia mielipiteitään ja tuoda niitä julki. Toiseksi, haastateltava voi kokea haastattelun mahdollisuutena kertoa omia kokemuksiaan. Kolmanneksi haastateltava on voinut joskus aiemmin osallistua tutkimukseen, jolloin se on jäänyt hänen mielensä positiivisena kokemuksena. (Eskola & Vastamäki, 2001, 24 - 26.)

Teemahaastattelun tärkeä lähtökohta on se, että haastateltavat ovat kokeneet samankaltaisen tilanteen. Tämän tilanteen tai ilmiön ympärille rakentuu haastattelu. Teemahaastattelu ei etene tarkoin suunniteltujen yksityiskohtaisten kysymysten varassa, vaan se rakentuu tutkijan määrittelemille keskeisille teemoille, jotka on mietitty etukäteen. Teemojen pohdinta ei ole vähäpätöinen asia, vaan niitä kannattaa pohtia ja kehitellä huolellisesti. Eskolan ja Suorannan (1998, 80) mukaan valitut teemat voivat saada tukea teorioista. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 13, 47 - 48.)

Tutkimuksen tekemisen yksi perimmäinen ajatus on teoreettisten käsitteiden kerääminen. Haastattelua suunniteltaessa ja tehtäessä on tärkeää muistaa, että tieteelliset ja teoreettiset käsitteet on muistettava esittää haastattelijalle arkisin termein, jotta haastattelija voi ymmärtää, mistä puhutaan. (Eskola & Suoranta, 1998, 78.)

Puolistrukturoitu haastattelu sijoittuu lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun väliin. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta haastattelija voi vaihdella kysymysten sanamuotoja ja järjestystä saadakseen haastattelutilanteesta mahdollisimman luontevan. Tärkeää on, että haastateltavat vastaavat esitettyihin kysymyksiin omin sanoin. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 47.)

Haastattelutilanteessa pyrin johtamaan keskustelua valitsemieni teemojen ympärillä. Pyrin saamaan aikaan luontevan keskustelun, jossa annan tilaa haastateltavalle. En kerro omista mielipiteistäni tai subjektiivisista kokemuksistani, vaan annan haastateltavan olla kertoja.

Tutkijana olen päätenyt nostamaan haastattelun teemat jo aiemmin mainitsemastani David Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallista. Näin voin aloittelevana tutkijana saada tutkimukselleni teoreettista tukea, enkä erehdy keksimään teemoja omaan mielikuvitukseni tai subjektiivisten käsitysteni perusteella. Jotta haastattelu täyttäisi teemahaastattelun kriteerit, en tee haastattelurungosta täysin valmiiksi suunniteltua, vaan kirjoitan itselleni listan tukisanoja tai -lauseita, joiden avulla voin ohjata haastattelua ja käsitellä ne asiat, jotka haluan tutkimukseeni sisällyttää. Liian tarkka haastattelurunko voisi aiheuttaa sen, että pitäytyisin liian tarkasti haastattelurungossa, enkä kykenisi antamaan haastateltavalle mahdollisuutta kertoa asioista omin sanoin.

Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jolle on tyypillistä viisi asiaa. Ensiksi, on tärkeää, että haastattelu on etukäteen suunniteltu. Toiseksi, haastattelija on se, joka panee haastattelun alulle ja ohjaa sitä. Kolmanneksi, haastattelijan on varauduttava siihen, että hän joutuu tavalla tai toisella pitämään haastateltavan mielenkiinnon yllä. Neljänneksi, haastattelijalla on rooli, jonka haastateltava voi oppia omaksumaan haastattelun aikana. Viidenneksi, haastattelijan on toimitettava luottamusta herättäen, eli toisin sanoen haastateltavan on voitava kokea, että hänen tietojaan ja kertomiaan asioita käsitellään luottamuksellisesti. (Eskola & Suoranta, 1998, 86.)

Hirsjärven (2000, 135) mukaan aineiston pienehkö määrä ei ole huono; päinvastoin, vaikka haastateltavia olisi ollut vähän, on teemahaastattelun avulla saatu aineisto yleensä varsin runsas. En pyri saamaan kokoon valtavaa aineistomäärää, vaan pyrin saamaan ennemmin pienemmän määrän haastatteluista kokoon, joiden analysointiin voin käyttää enemmän aikaa. Jos pyr-

kimyksenäni olisi tehdä universaaleja yleistyksiä sisältävä tutkimus, toimin todennäköisesti toisella tavalla.

Kerätessäni aineistoa pyrin käsittelemään kaikki valitsemani teemat yhtä laajasti jokaisen haastateltavan kanssa. Toimiessani näin, on minulla suurempi mahdollisuus saada analysoitua kaikki haastattelut tasapuolisesti. Tämä tuo tutkimukseeni luotettavuutta, vaikka en pyrikään löytämään samoja merkityksiä jokaisesta aineistosta.

Aineiston kylläntymisellä eli saturaatiolla tarkoitetaan sitä, että aineistoa on riittävästi siinä vaiheessa, kun se alkaa toistaa itseään eikä aineistosta nouse esiin enää uutta tietoa. On tärkeää pitää mielessä, että aineiston kylläntyminen on tapauskohtaista eikä mitään kaikenkattavaa sääntöä ole olemassa. Kylläntymisen kannalta on tärkeää, että tutkija tietää, mitä haluaa etsiä aineistosta. Kylläntymisen varmistamisen voi määritellä myös tutkimuksen teon aikana. Kun aineisto on kerätty, ei se tarkoita sitä, ettei aineistoa voisi kerätä myöhemmin lisää, mikäli ei ole ensin kerätyn aineiston perusteella saavuttanut kylläntymistä. (Eskola & Suoranta, 1998, 62 – 65.)

6.6 Haastateltavat

Tutkimukseen osallistui kaksi erityisluokanopettajaa ja yksi erityisopettaja. Kaikki kolme opettajaa työskentelevät samassa koulussa, mutta eivät ole työskennelleet näkövammaisten oppilaiden kanssa yhtä kauaa.

Haastateltava A

- Nainen
- Erityisluokanopettaja, lisäksi käynyt erilaisissa koulutuksissa taito- ja taideaineiden opetukseen liittyen.
- Työskennellyt sekä heikkonäköisten että sokeiden oppilaiden kanssa 17 - 18 vuotta.

Haastateltava A pitää työnsä kannalta tärkeänä opetussuunnitelmaa, sen toteuttamista ja soveltamista siten, että toteutettavat asiat ja aiheet ovat näkövammaisille soveltuvia. Myös suunnittelutyö on ensiarvoisen tärkeää. Suunnittelu auttaa omaa työssäjaksamista sekä oppilaan oppimisen tukemista. Kuvataide on keino oppia erilaisia tärkeitä käsitteitä, joita tarvitaan myös muilla elämän osa-alueilla.

Haastateltava A ajattelee, että kuvataiteen pitäisi olla jokaiselle oppilaalle keino hahmottaa itseään, ympäristöä ja elämää eikä sen pitäisi olla suoriutumista ja vertailua. Käsiteltävien aiheiden ja kuvataiteen integroiminen muihin oppiaineisiin laajemmiksi kokonaisuuksiksi on haastateltava A:n mielestä tärkeää, jotta oppilas voisi hahmottaa asioita suurempina kokonaisuuksina ja saada erilaisista asioista tukea oppimiselleen.

Haastateltava B

- Nainen
- Erityisopettaja
- Työskennellyt sekä heikkonäköisten että sokeiden oppilaiden kanssa noin kaksi vuotta.

Haastateltava B pitää tärkeänä asiana opetussuunnitelman merkitystä ja sen toteuttamista ja toteutumista. Vaikka opettajan rooli on merkittävä, on oppilas merkittävämpi kuvataiteessa siinä mielessä, että on oppilaan tehtävä työskennellä ja toteuttaa itseään niillä valmiuksilla ja taidoilla, mitä hänellä on, ei opettajan tehdä asioita valmiiksi oppilaan puolesta vain siksi, että lopputulos näyttäisi kauniilta tai olisi sellainen, millaiseksi opettaja on se ajatellut.

Luokassa vallitseva luottamus on haastateltava B:lle tärkeää, jotta oppiminen ja esimerkiksi uusien asioiden ja tekniikoiden kokeilu ja oppiminen voisivat onnistua. Myös näkövammaan asteen huomioiminen varsinkin materiaaleja valittaessa on tärkeää, jotta ne tukevat oppimista mahdollisimman hyvin.

Haastateltava C

- Nainen
- Erityisluokanopettaja
- Työskennellyt sekä heikkonäköisten että sokeiden oppilaiden kanssa 12 - 13 vuotta.

Suunnittelun merkitys on huomattava ja se vaatii aikaa ja paneutumista. Haastateltava C:lle on tärkeää, että oppilaat työskentelevät, ja että oppimista tapahtuu. Oma innostus ja kiinnostus oppiaineeseen ja aiheeseen on tärkeää, jotta oppilaat voivat oppia ja lähteä työstämään uusia asioita.

Haastateltava toivoisi, että oppilaiden oppimista voitaisiin tukea oppimisympäristön avulla siten, ettei olisi esimerkiksi erillistä kuvataideluokkaa. Tämä mahdollistaisi esimerkiksi ainerajat ylittävän työskentelyn, jolloin oppilaan kiinnostuksenkohteet ja vireystila voitaisiin huomioida.

6.7 Analyysimenetelmät

6.7.1 Teemoittelu

Ensimmäinen analyysimenetelmäni on teemoittelu. Analyysi alkaa litteroimalla ja koodaamalla aineistot esimerkiksi juoksevaan numero- tai aakkosjärjestykseen. Ensimmäinen haastattelu on 1, toinen haastattelu on 2 jne. Tämän jälkeen aineistot jäsennetään teemojen mukaisesti. (Eskola & Vastamäki, 2001, 40 - 41.)

Teemoittelu tarkoittaa analyysivaiheessa aineistosta esiin nousevia piirteitä, jotka esiintyvät useissa haastatteluissa. Oletettavaa on, että piirteet ovat ennalta määriteltäviä teemoja. Ideana on etsiä aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä (Sarajärvi & Tuomi, 2009, 93). Tässä vaiheessa haastattelut voi pilkkoa osiin niin, että jokaisen teeman alla on tietty osa jokaista haastattelua. Esiin voi nousta myös muita teemoja, jotka voi ottaa mukaan analyysiin. Tutkijan asema on merkittävä analyysin tässä vaiheessa, koska on tutkijan päätettävissä, mihin luokkaan haastateltavien kertomat asiat liitetään. Jokainen haastateltava kertoo asioista omalla tavallaan,

ja tuskin kahta täysin samanlaista vastausta voi saada. (Eskola & Vastamäki, 2001, 41; Hirsjärvi & Hurme, 2000, 173.)

Teemoittelun jälkeen pyrin löytämään aineistosta teemojen alle merkityksiä. Näin pystyn luomaan analyysin edetessä yleisen merkitysverkoston, kuten fenomenologisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu. Teemoittelu etenee viisivaiheisesti alkaen litteroinnista ja päättyen analyysivaiheeseen, jossa palaan objektiteoriaani ja pohdin, toteutuvatko valitsemani näkökohdat näkövammaisten kuvataideopetuksessa.

6.7.2 Sisällönanalyysi

Jotta analyysitriangulaatio toteutuisi, käytän toisena analyysitapana sisällönanalyysia. Sisällönanalyysin tavoitteena on yhdistellä käsitteitä ja saada niiden avulla vastaus tutkimusongelmaan. Sisällönanalyysissa liikutaan empiriasta kohti teoriaa. Analyysissa on tavoitteena analysoida dokumentteja objektiivisesti ja systemaattisesti. Sisällönanalyysi on keino järjestää kerätty aineisto. Vasta tämän jälkeen voidaan tehdä johtopäätökset. (Sarajärvi & Tuomi, 2009, 103, 112.)

Käytän tutkimuksessani aineistolähtöistä eli induktiivista sisällönanalyysia, joka jakautuu kolmeen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on aineiston redusoiminen eli pelkistäminen. Pelkistämällä tarkoitetaan informaation tiivistämistä tai pilkkomista. Tässä vaiheessa käsiteltävä data on aukikirjoitettu eli litteroitu haastatteluaineisto. Aineistosta on poistettu kaikki epäolennainen. Pelkistäminen tapahtuu koodaamalla tutkimusongelman kannalta relevantit ilmaukset. Koodaaminen voidaan suorittaa alleviivaamalla tekstistä tutkimusongelmaa luonnehtivia ilmauksia. (Sarajärvi & Tuomi, 2009, 109 - 110.)

Esimerkki redusoimisesta

1. *"En mä tätä pysty ku en mä nää."* Haastateltava C
2. *"Kyllä mä oon nähny semmosta mielekkyyden lisäämistä kuvataidetta kohtaan."*
Haastateltava B
3. *"Että se vaikeus on tullu siihe kuviksee siitä, että on se asenne jostain syystä muovautunu sellaseks, että he ovat heikkoja."* Haastateltava A

Sisällönanalyysin toinen vaihe on klusterointi eli ryhmittely, jossa aineistosta koodatut alkupe-
räisilmaukset käydään läpi, ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia
käsitteitä. Löydetty käsitteet ryhmitellään ja ryhmät nimetään niiden sisältöjä kuvaavilla käsit-
teillä. Tässä vaiheessa tapahtunut ryhmittely on nimeltään alaluokka. Myöhemmin nämä ala-
luokat ryhmitellään yläluokkiin ja yläluokat ryhmitellään pääluokkiin, ja pääluokkien ryhmitte-
lystä tehdään yhdistävä luokka. Klusteroinnin tavoitteena on löytää alustavia kuvauksia tutkit-
tavasta ilmiöstä. (Sarajärvi & Tuomi, 2009, 110.)

Esimerkki klusteroinnista

1. *Oppilaan suhtautuminen kuvataiteeseen*
2. *Asennemuutokset*
3. *Opettajan käsitys oppilaiden asenteista*

Analyysin kolmas vaihe on abstrahointi. Tässä vaiheessa aineistosta erotellaan tutkimuksen
kannalta olennainen tieto, jonka jälkeen muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnista
jatketaan kohti luokitteluiden tekemistä yhdistelemällä aiempia luokituksia toisiinsa. (Sarajärvi
& Tuomi, 2009, 111.)

Esimerkki abstrahoinnista

*Oppilaan suhtautuminen kuvataiteeseen, asennemuutokset ja opettajan käsitys oppilaiden asen-
teista* muodostavat luokan Käsityksiä kuvataiteesta.

7 AINEISTON ANALYYSI

7.1 Teemoittelu

Aineistosta nousivat selviksi teemoiksi samat teemat, kuin mitkä olin etukäteen suunnitellut. Kuitenkin teemojen sisällöt saattoivat hieman vaihdella.

Teema 1. Opettaja

Ensimmäiseen teemaan sisältyy opettaja ja hänen roolinsa. Kaikki haastateltavat mainitsivat vähintään kerran suunnittelun merkityksen. Suunnittelulla haastateltavat tarkoittivat opetustyön suunnittelua, jotta opetus ja työskentely sujuisivat luokassa tai muussa oppimisympäristössä mahdollisimman hyvin. Toisaalta myös se, että etukäteen tehty suunnittelu auttaa havaitsemaan mahdolliset ongelmat tai haasteet oppilaiden työskentelyssä on tärkeää sekä opettajan itsensä että oppilaan motivoituneen työskentelyn.

”Että mä pystyn sen suunnittelee niin, että se on hänelle mahdollista se onnistuminen ja että se kyseinen tekniikka tai vaihe on mahdollista suorittaa. Et jos ei sitä tekis, ni ei kyllä todellakaan tukis opetusta koska se ei pysty siinä oppimaan.” Haastateltava A

Yksilöllisyyden huomioiminen ja tukeminen esimerkiksi materiaalein tuli mainituksi jokaisessa haastattelussa. Yksilöllisyys liitettiin myös toimintatapoihin niin oppimisessa kuin itse kuvataidetyön tekemisessä. Oppilaan yksilöllisyyttä halutaan tukea muun muassa ohjaamalla häntä ja

hänen toimintaansa niin, että onnistumisen kokemus olisi mahdollista saavuttaa, ja toisaalta epäonnistumiset voitaisiin välttää.

Näiden lisäksi kahden haastateltavan kohdalla esiin nousivat opetussuunnitelman merkitys ja sen noudattaminen (A ja B) ja avustaminen (B ja C). Opetussuunnitelman noudattamista ja sen soveltamista näkövammaisille soveltuvaksi pidettiin hyvin tärkeänä asiana, joka ohjaa merkittävästi omaa työtä ja siihen liittyvien ratkaisujen tekemistä.

Teema 2. Oppilas

Koska haastattelussa oli ennalta suunniteltu käsiteltäväksi oppilaisiin liittyviä asenteita, oli selvää, että asenteet ovat selvä osa oppilasta koskevaa teemaa. Asteet olivat usein skeptisiä; oppilas oli päättänyt jo ennalta, ettei osaa tai jokin asia on vaikeaa. Jokainen haastateltava mainitsi asenteisiin liittyen, ettei oppilas itse muodosta asenteitaan, vaan ympäristö muovaa niistä tietynlaisia.

”Ei niillä oo mitään asenteita jos ei se tuu jostain ulkopuolelta, et kuvis on oppiaine kaikille ja pienille oppilaille, eihän ne voi tietää et siinä olis jotain outoo siinä kuvataiteessa että ne opettelee sitä mitä niille opetetaan.” Haastateltava C

”Asenne on jostain syystä muovautunu sellaseks, että he ovat heikkoja kuviksessa.”

Haastateltava A

Kaikki haastateltavat mainitsivat integroinnin merkityksen ja tärkeyden oppilaan oppimiselle. Oppiaineiden välinen integraatio koettiin tärkeäksi, jotta oppiminen ja toiminta olisivat merkityksellisempiä. Haastateltavat A ja B korostivat aiheeseen ”liukumisen” motivoimisen merkitystä, jolloin tiettyä aihetta lähestytään moni eri tavoin ja monista eri näkökulmista.

Kaikki haastateltavat mainitsivat ohjaamisen tarpeen. Varsinkin työskentelyn alkuvaiheessa ohjaamisella on merkitystä. Ilman ohjaamista toiset oppilaista eivät välttämättä kykene aloittamaan työskentelyä.

Oppilaiden ongelmaratkaisutaitoja pidettiin puutteellisina. Ongelmaratkaisutaidot riippuivat pitkälti oppilaasta ja esimerkiksi hänen aiemmista kokemuksistaan kuvataiteeseen liittyen.

”Nyt melkeen pitää sanoa, et juurikaan minkäänlaisia... se on mun tehtävä ratkasta se ongelma.” Haastateltava A

”Monesti sokealla tai heikkonäkösellä on niin, hän ei oo tehny ihan pienestä lapsesta asti niinku piirrelly ja leikannu ja tehny kaikkia hienomotorisia asioita... ni tokihan se näkyy sitte siellä kuvataiteen tunnilla...” Haastateltava B

Näiden lisäksi haastateltavat A ja B mainitsivat tärkeäksi asiaksi sen, että oppilas tekee itse sen sijaan, että opettaja tai muu ohjaava aikuinen tekisi työn tämän puolesta. Opettajan on hyväksyttävä, että oppilas tekee työtään niillä taidoilla ja edellytyksillä, mitä hänellä on.

Teema 3. Oppimisprosessi

Kaikki haastateltavat mainitsivat oppilaan tahdon saada työt valmiiksi ja saada aikaiseksi valmis, konkreettinen lopputulos. Jokainen haastateltava oli eri mieltä siitä, onko prosessi vai lopputulos tärkeämpi. Haastateltava A näki tärkeänä molemmat, sekä prosessin että lopputuloksen. Kuitenkin hän painotti lopputuloksen merkitystä oppilaan kannalta. Haastateltava B koki prosessin ja siihen liittyvät erilaiset työvaiheet tärkeäksi, kun taas haastateltava C painotti lopputuloksen merkitystä koulutyössä.

”Prosessi on siinä hirveen tärkeä, mutta jotta me päästään siihen, että se prosessi kiinnostaa, pitää olla myös onnistuneita lopputuloksia... totta kai se on tärkeä se itse prosessi, mutta en koskaan sano, etteikö lopputuloksella olis merkitystä.” Haastateltava A

”Ehottomasti itte prosessi. Se kehittää sitä lasta lasta, ku se joutuu tekemään monenlaisia erilaisia työvaiheita.” Haastateltava B

”kyllä mä sitä lopputulosta arvostan kuitenkin koulutyössä. Kuvataideopetuksessa se tulos on kuitenkin se mihin pyritään.” Haastateltava C

Oppimisprosessiin liittyvät ennakkokäsitykset nousivat esiin jokaisesta haastattelusta. Oppilaiden ennakkokäsitykset liittyvät omiin taitoihin tai siihen, onko jokin asia mukavaa vai ei.

Haastateltavat A ja B kertoivat näkövammaisten kuvataideopetuksen prosessien liittyvän oppitunteihin eli siihen, että prosessit ajoittuvat yleensä kaksoistunneista koostuviin sykleihin.

Teema 4. Oppimisympäristö

Luokkahuoneen lisäksi merkittäviksi oppimisympäristöiksi mainittiin museot ja luonto. Oppimisympäristöjä pyritään hyödyntämään siten, että tiettyä työtä voidaan työstää useissa eri paikoissa, kuten sisä- ja ulkotiloissa.

”No käytiin museossa ja sitte luonnossa tehtiin jotain ympäristötaiteen tapasta.”

Haastateltava B

Kyllä mä pyrin siihen, että galleria ja museokäynnit liittyy aina kuvikseen, ja sitten keväällä ja syksyllä silloin ku ikinä on se aihe luonto ni luonnossa tehdään jollakin tavalla.”

Haastateltava A

Haastateltavat A ja B mainitsivat oppimisympäristöön vaikuttavaksi tekijäksi tilan. Tilaan vaikuttaa sen suuruus ja mahdollisimman esteetön liikkuminen ja pöytien eli työskentelytilan määrä. Myös materiaalien säilytystilojen tekeminen sellaiseksi, että oppilas voi itse hakea tarvitsemansa materiaalit tuli mainituksi.

”Yksi yhteinen iso pöytä, jonka ympärillä me ollaan ja tehdään ja työskennellään, niin ensinnäkin se on välillä semmonen haasteellisuus meidän ryhmälle.” Haastateltava B

Kaikki haastateltavat pitivät materiaalien monipuolisuutta tärkeänä. Materiaalien tärkeys tuli esiin niin oppimisen kuin työskentelynkin monipuolisuuden yhteydessä.

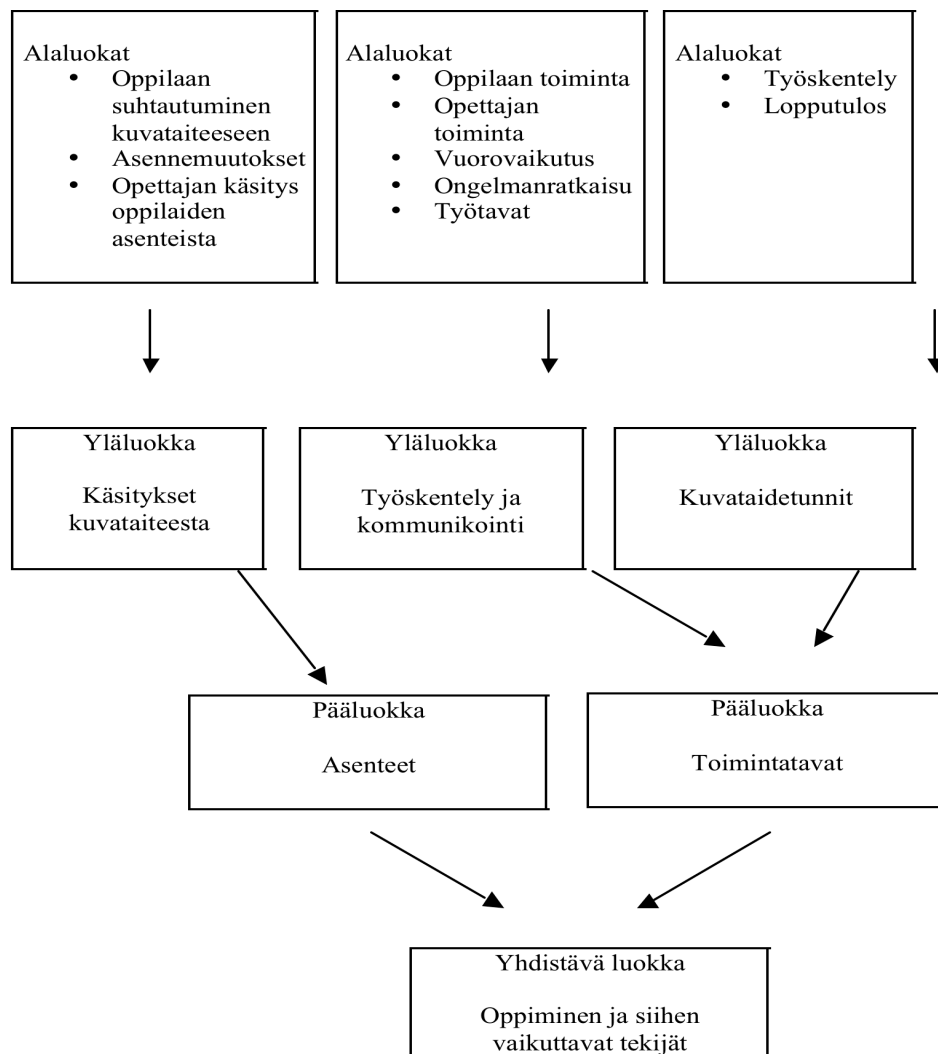
”No jos mä aattelen näkövammasia oppilaita, ni kohokuvathan tulee ilman muuta mieleen... Vahanyöriä on laitettu niitten näkevien kuvien ääriveriivoiksi ja sitä kautta sitten sokea oppilas hahmottaa sitten sitä kuvaa.” Haastateltava B

”Ja tietysti riittävä monipuoliset materiaalit.” Haastateltava A

Sosiaalista vuorovaikutusta esiintyy jokaisen haastateltavan mukaan oppimisympäristössä. Haastateltavat B ja C mainitsivat sen esiintyvän toisten töihin perustuvana vuorovaikutuksena. Haastateltavat A ja C mainitsivat erityisesti oman työn vertailun toisten töihin.

”Joo mut eniten ehkä vertailua, et ne vertailee sitä että jonkun työ on tosi hieno ja sit niinku omaan työhönsä vertailee.” Haastateltava C

7.2 Sisällönanalyysi



Kuvio 2. Sisällönanalyysi

Kuviossa 2 on kuvattu sisällönanalyysin vaiheet ja luokittelut, joiden kautta pääluokat ovat muodostuneet. Yhdistäväksi tekijäksi muodostui oppiminen ja siihen vaikuttavat tekijät, jonka alle kaikki muut luokat voidaan sijoittaa.

Käsitykset kuvataiteesta

Tämä yläluokka koostuu oppilaiden suhtautumisesta kuvataiteeseen ja heidän asenteistaan sitä kohtaan. Oppilaat itse suhtautuvat usein hyvin mustavalkoisesti kuvataiteeseen, ja ovat sitä mieltä, että he joko osaavat kuvataidetta tai eivät osaa. Oppilaat saattavat suhtautua kuvataiteeseen siten, että näkövamma estää heitä osallistumasta siihen.

”Joo kyllä siis tulee sillä lailla, et en mä osaa, tää on vaikee, en halua...” Haastatelava B

”Hirveen useestihan näkövammassille on syntynyt sellanen kuvitelma, et kuvataide ei ole ikään kuin heidän aluettaan ja se tulee varmaan siitä ympäristöstä.” Haastateltava A

Näkövammaisissa oppilaissa on havaittavissa asennemuutoksia etenkin pidemmällä aikavälillä. Asenteet kuvataidetta kohtaan voivat muuttua negatiivisista tuntemuksista positiivisimmiksi kouluvuosien varrella. Toisinaan kuvataiteesta voi tulla se ainut oppiaine, joka on mukavaa.

Käsitykset kuvataiteesta -yläluokkaan kuuluu myös opettajan käsitykset oppilaiden asenteista. Opettajat ajattelevat, että oppilaiden asennoituminen on selvässä yhteydessä ympäristöön ja sieltä tuleviin mielipiteisiin siitä, sopiiko kuvataide näkövammaisille vai ei. Oppilaan asenne voi olla merkittävä este oppimiselle ja yrittämiselle. Negatiivisia asenteita ei välttämättä edes syntyisi, jos niitä ei kuultaisi ympäristöstä. Jos oppilas ei saisi ympäristöstä valmiita asennoitumismalleja, voisi hänen suhtautumisensa kuvataiteeseen olla paljon avoimempi.

”Minä olen näkövammaisen lapsi, minä en tee kuvataidetta. Jopa sellanen, et on varmaan niinku annettu sellasta, et mitä, ethän sä edes näe värejä tai jotain tällasta...”

Haastateltava A

Oppilaiden asennoituminen kuvataiteeseen perustuu jonkin verran vertailulle. He vertailevat omia töitään ja tekemisiään toisiin ja ajattelevat itse olevansa huonompia tai heikompia kuin toiset jollain osa-alueella. Oppilaan voi olla vaikea alkaa edes yrittää, jos hän ajattelee jo etukäteen, ettei osaa ja pelkää epäonnistuvansa.

Työskentely ja kommunikointi

Tämä yläluokka käsittää oppilaan ja opettajan toiminnan, heidän vuorovaikutuksensa, sekä työtavat ja ongelmanratkaisutaidot. Oppilaan toiminta perustuu hyvin pitkälti asenteille ja ennakkokäsityksille, jotka ohjaavat hänen toimintaansa. Oppilaan työskentely edellyttää opettajan tai luokassa toimivan avustajan ohjaamista ja avustamista. Varsinkin työn alkuun saaminen vaatii auttamista. Oman työskentelyn arvioiminen tapahtuu vertaamalla omia töitään toisten töihin. Myös opettajalta saatu palaute on tärkeää, vaikkei sitä aina välttämättä uskota.

”No onhan niitä, jotka repii kaikki työnsä eikä hyväksy ollenkaa, että toiset sitte kuitenkin uskoo sitä opettajan arviointia ja sit jos on rehellistä ni pohditaan, ni sillen alkavat hyväksyä sitäkin.” Haastateltava C

Opettajan toiminta koostuu opettamisesta, avustamisesta ja ohjaamisesta, kun on kyse toiminnasta, joka liittyy välittömästi oppilaaseen. Oppimisen kannalta tärkeitä asioita ovat havainnollistaminen esimerkiksi kuvailun, sanallistamisen ja havainnollistamisen keinoin.

”No se riippuu tietysti oppilaasta ja sit se johtuu siitä mikä on se aihe mitä tehdään et jotkut vaiheet ja aiheet on sellasia, et niihin tarttee niiku enempi sellasta selkeyttävää ohjaamista.” Haastateltava A

”Opettaja lähtee niinku avustamaan sitä oppilasta siinä työn tekemisessä ja nimenomaan semmosta sanallista ohjaamista ja sitten jonkin verran vaatii myös sitä semmosta kädestä pitäen ohjaamista.” Haastateltava B

Opettajan toiminnalle on tärkeää opetuksen suunnitteleminen siten, että oppilaan yksilölliset oppimistavat tulevat huomioiduiksi. Suunnittelussa huomioidaan myös se, että opetus rakentuu kokonaisuuksille ja integroinnille.

Kuvataiteen tunneilla esiintyy vuorovaikutusta. Vuorovaikutusta tapahtuu yleensä puheen tasolla ja työskentelyn lomassa. Sosiaalinen vuorovaikutus on merkityksellistä, ja se on yksi tapa tukea oppilasta. Vaikka keskustelu on tärkeää, koetaan se osittain myös häiritseväksi tekijäksi, jos se on haitallista työskentelyn etenemiselle. Vuorovaikutus on tärkeää ja vaikuttaa oppituntien tunnelmaan, joka on oppimista edistävä tekijä.

”Siis kyllähän se niinku koska me ollaan siellä sen yhden pöydän ympärillä ja se luo myös mahdollisuuden että me ollaan vuorovaikutuksessa koko ajan toistemme kanssa niin hyvässä kun välillä miettii, että välillä se on haasteellistakin, että siinä on koko ajan vuorovaikutusta...” Haastateltava B

”Et jos ne on epävarmoja oppilaat niistä taidoistansa ja ovat taipuvaisia vertailemaan...”
Haastateltava C

Oppilaiden ongelmanratkaisutaidot ovat vaihtelevia. Toiset kykenevät ratkaisemaan itsenäisesti, kuinka lähtevät ratkaisemaan ja työstämään annettua tehtävää. osa oppilaista turvautuu ongelmanratkaisutaitoja vaativissa tilanteissa hyvin paljon opettajaan. Ongelmanratkaisutaitojen kannalta on merkittävää, kuinka paljon erilaisia vapauksia ja vaihtoehtoja opettaja antaa oppilaiden toiminnalle. Ongelmanratkaisua helpottavat monet käytännön asiat, kuten esteettömän liikkumisen mahdollistaminen luokassa ja erilaiset materiaalit ja apuvälineet.

”No toisilla oli niiku sitte sellaisia, et ne tunsu jo hirveen hyvin näitä tällasia sokeitten apuvälineitä siihen että ne sit osas pyytää et saanko mä semmosen viivottimen tai jonkun ja toiset ei sitten tienny että voi tehdä nii eri tavoilla.” Haastateltava C

Kolmiulotteinen työskentely on näkövammaisten kuvataideopetuksessa hyvin merkittävä työtapana. Siihen kuuluu useita erilaisia välineitä ja materiaaleja. Erilaiset kohokuvat ovat jatkuvassa käytössä. Tavallisia, näkevien kuviakin käytetään, mutta niiden käyttäminen edellyttää jonkin muun apuvälineen, kuten vahanyörin käyttämistä, jotta kuvaan saadaan tehtyä esimerkiksi ääri-

viivat leikkaamista varten. Saven työstäminen on merkittävä työtapana näkövammaisten opetuksessa.

Näkövammaiset voivat tehdä samanlaisia asioita kuin näkevätkin tekevät. Näkövammaisten kohdalla keskitytään enemmän tekniikkaan kuin esimerkiksi siveltimen jälkeen tai väreihin. Näkövammaisten työskentelyä pyritään toteuttamaan useissa erilaisissa paikoissa, kuten luokahuoneessa, museoissa ja luonnossa. Erilaisten vierailujen haasteena on, että jos ryhmälle löyty tarpeeksi henkilökuntaa, ei niitä voida toteuttaa.

”Esimerkiks ku tässä laveeraustyötä tehtiin, että meillä kyllä kaikki teki laveeraustyön, mutta sitte se siveltimen maalin jälki ei oo tärkeä, että sitten mennään sokeen kohalla siihen tekniikkaan.” Haastateltava B

Kuvataidetunnit

Yksi esimerkki kuvataidetunneilla tapahtuvasta toiminnasta ja sen etenemisestä on seuraava: motivointi, harjoittelu, tekeminen/työstäminen, lopputyöstö, esillepano, keskustelu/palaute. Motivointiin kuuluu aiheeseen johdattelu ja siihen tutustuminen erilaisin keinoin. Tekniikkaa voidaan harjoitella etukäteen, jos tilanne sitä vaatii tai se on oppilaalle haasteellista. Tällöin toiminta voi olla opettajajohtoista, ja asioita tehdään yhdessä opettajan kanssa. Tekeminen tarkoittaa itse työn tekemistä, ja lopputyöstöllä tarkoitetaan esimerkiksi savitöiden polttamista ja lasitusta. Töiden valmistuttua ne voidaan laittaa esille, niistä keskustellaan, jonka avulla oppilas voi saada palautetta omasta työtään ja toiminnastaan.

”Mä nään sen meillä sen tuntikokonaisuuden, että se menee sillai mukavasti ja rakentuu osasta ja lapsilla on mukavaa tekemistä.” Haastateltava B

Vaikka toiminta kuvataidetunneilla on tavoitteellista, on näkövammaiselle oppilaalle tärkeää edetä rauhassa, varsinkin uuden tekniikan tai asian kohdalla. Asioita ja materiaaleja voidaan tunnustella rauhassa ilman kiirettä, jotta oppilas voisi saada onnistumisen kokemuksia. Oppilaan oppimista voi tukea ja kehittää, jos kuvataidetunneilla työskennellään prosessiluonteisesti.

Tällöin oppilas joutuu kohtaamaan erilaisia toimintatapoja, jotka kehittävät hänen tietojaan ja taitojaan.

Näkövammaisen työskentelyssä on huomattavia eroavaisuuksia näkevän työskentelyyn. Värit ja muut voimakkaat efektit ovat näkeville tärkeitä, kun taas näkövammaiselle niillä ei ole niin suurta merkitystä tai niillä ei ole ollenkaan väliä, jos kyseessä on täysin sokea oppilas. Näkövammaisella ei ole välttämättä kuvia asioista ja esineistä päässään, kuten näkevällä on. Tämä tuo huomattavia eroja näkövammaisten ja näkevien kuvataideopetuksen välille.

”...jos ajatellaan tämmöstä luovaa tuottamista, et kun ei oo päässä niitä malleja, niin tuotetaan enempi itsestä, kun taas näkevät lapset ja nuoret tekee sillei että hirveen helposti mallin mukaan tai mallitetaan joitakin asioita...” Haastateltava A

Oppilas haluaa saada valmiita töitä ja konkreettista jälkeä aikaan. Hän iloitsee valmiiksi saaduista töistä, ja saa valtavaa vahvistusta itsetunnolleen saamastaan positiivisesta palautteesta, tulipa se sitten opettajalta, kotoa tai ulkopuolisilta ihmisiltä.

”... siinä lapset istuu ja ihmiset tulee ja ihmettelee, et voi miten ihanaa ja hienoo, ni se on niille niinku sellanen, et ne kuvittelee... et se oli niitten varmaan yks sellanen, missä koulumaailmaan liittyviä yksiä upeimpia, että ne kuuli sellasen...” Haastateltava A

Myös opettaja voi arvostaa lopputulosta, mikä voi johtua ainakin osittain koulukulttuuristamme, jossa halutaan tuottaa ja saada valmista aikaan ja pyrkiä lopputulokseen. Lopputulos on myös pystyttävä arvioimaan koulussa.

”Mä oon sitoutunu tähän opetustyöhön ja siinä on tavoitteet ja niitä arvioidaan, ni silloin mun mielestä sen tuloksen pitää olla sellanen, että oppilas on siihen tyytyväinen.”

Haastateltava C

8 POHDINTA

8.1 Tutkimustulokset

Opettaja

Oppimisprosessit edellyttävät opettajan toisinaan hyvinkin vahvaa läsnäoloa ja oppilaan tuke-
mista. Näkövammaisen oppilas kykenee kyllä oppimaan kuvataiteeseen liittyviä tietoja ja taito-
ja, mutta niiden oppimiseen vaikuttavat selvästi ympäristö ja sieltä tulevat asenteet. Opettajan
asennoituminen on merkittävässä roolissa, kun puhutaan näkövammaisesta oppilaasta ja kuva-
taiteesta. On opettajan tehtävä suunnitella kuvataideopetus sellaiseksi, että oppilaan oppiminen
mahdollistuu ja oppiminen voi muuttua oppimisprosessiksi. Oppiminen on mahdollista, mutta
oppilas ei selviä siitä ilman tukea.

Opettajan rooli on merkittävä näkövammaisen oppilaan oppimisen ja muun toiminnan kannalta.
Opettaja tukee oppimista ja asettaa sille sellaiset raamit, että oppilas voi oppia ja toimia moti-
voituneesti. Opettaja on ennen kaikkea ohjaaja ja opas, joka näyttää oppilaalle tietä oikeaan
suuntaan. Opettaja ei kuitenkaan tee asioita oppilaan puolesta, vaan auttaa oppilasta toimimaan
sitien, että hän voi löytää oikeanlaisia ratkaisuja. Näkövammaiset oppilaat tarvitsevat kuitenkin
hyvin paljon tukea voidakseen toimia kuvataidetunnilla niin, että saavat valmiita tuotoksia ai-
kaan.

Kokemusten ja oppimisen pitäisi olla läheisessä vuorovaikutuksessa esimerkiksi käytännön
harjoitusten, yhteistoiminnallisuuden ja erilaisten projektien kautta. Kuvataideopetuksessa teh-

dään runsaasti erilaisia harjoituksia muiden toimivien aistien avulla. Opetus perustuu harjoittelulle, ja monia uusia tekniikoita voidaan harjoitella, ennen kuin aiheita aletaan varsinaisesti työstämään. Kaikenlainen toiminta, joka kuvataiteeseen kuuluu, voidaan ajatella harjoitteluksi. Oppimisen ei kuulukaan olla suorittamista tai toisille näyttämistä. Eri tavoin tekeminen ja erilaisten toimintatapojen löytäminen kuuluvat olennaisesti näkövammaisten opetukseen.

Oppilas

Erilaisin tavoin toimiminen ja monipuolisten harjoitusten tekeminen ovat osa näkövammaisten kuvataideopetusta. Puutteellisen tai puuttuvan aistin takia opettajan on löydettävä erilaisia toimintatapoja, jotta oppilaat voivat oppia käyttämällä muista aistejaan. Kuten kuka tahansa muukin, näkövammaisen tarvitsee erilaisia toimintatapoja ja -malleja, jotta hän voi löytää itselleen sopivia toimintamalleja. Oppimista tukevat myös sanallistaminen, kuvailu ja havainnollistaminen, jotka jatkuvasti käytettyinä tukevat oppilasta ja hänen oppimisprosessiaan.

Kokemukselliseen oppimiseen kuuluu ympäristön tutkiminen. Näkövammaisten kuvataideopetuksessa on havaittavissa hyvin paljon ympäristön tutkimista, jonka havaita esimerkiksi taktiilisina toimintoina. Ympäristön tutkiminen perustuu hyvin paljon käsillä koskettelemiseen ja tunustelemiseen. Näiden toimintojen avulla oppilas saa runsaasti informaatiota ympäristöstään. Toinen ympäristön tutkimista helpottava aisti on kuulo. Kuulemalla ja kuuntelemalla oppilas voi myös aistia ympäristöstä lukemattoman määrän asioita. Kuitenkin kuvataideopetuksessa, missä on käytössä paljon erilaisia materiaaleja, on tuntoaistilla valtavan suuri merkitys. Kuuloaistilla voi olla merkitystä oppimisen motivointivaiheessa, jolloin oppilaat voivat kuunnella, miltä esimerkiksi koiran haukkuminen tai puron solina kuulostavat.

Oppilaan subjektiivisuuden huomioiminen on merkittävä asia, joka opettajan on huomioitava opettaessaan näkövammaisille kuvataidetta. Subjektiivisuus tulee huomioiduksi näkövammaisten kuvataideopetuksessa monin eri tavoin. Jo opetuksen suunnitteluvaiheessa tulee oppijan subjektiivisuus huomioiduksi, kun opettaja suunnittelee opetusta ja pohtii, millaisin keinoin oppilaat voisivat oppia, ja mikä keino voisi olla tietylle oppilaalle paras. Eriyttämistä pyritään tekemään mahdollisuuksien mukaan. Kuitenkin näkövammaisuus ja opettajien sekä avustajien määrä tuovat siihen haasteita. Oppilaan subjektiivisuus näkyy opetuksessa ainakin erilaisin

materiaalein ja apuvälinein, joiden avulla oppimisesta työskentelystä pyritään tekemään tietylle oppilaalle soveltuvaa.

Oppijan subjektiivisuus huomioidaan myös työskentelyn päätyttyä valmista tuotosta tarkasteltaessa. Siinä huomioidaan oppilaan tiedot, taidot ja lähtökohdat, joista hänen työskentelynsä lähtee. Oppilaan subjektiivisuuden suhteen on tärkeää ymmärtää ja muistaa, ettei näkövammaisen oppilaan lähtökohdat ole samat kuin näkevän opettajan tai näkevän oppilaan.

Oppimisprosessit edellyttävät ongelmanratkaisutaitoja. Näkövammaisten oppilaiden kohdalla ongelmanratkaisutaidot kuvataiteen suhteen ovat yleensä vähäiset. Oppilas kykenee harvoin aloittamaan ongelmanratkaisutaitoja vaativia toimintoja itsenäisesti. Hän tarvitsee hyvin usein opettajan tai muun avustavan henkilön apua ja tukea päästäkseen alkuun. Ongelmanratkaisutaidot perustuvat enemmän opettajan toiminnalle ja hänen antamilleen toimintamalleille, joita oppilas lähtee hyödyntämään. Oppilas kykenee ongelmanratkaisutaitoja vaativaan toimintaan, jos hänelle annetaan riittävästi erilaisia vaihtoehtoja esimerkiksi materiaalin valinnalle tai työn toteuttamiselle. Ongelmanratkaisutaidot ovat kuitenkin vähäiset, jos kyseessä on kokonaan tai lähes kokonaan itsenäistä toimintaa edellyttävä tehtävä. Ongelmanratkaisutaitoja tarvittavien tehtävien ja töiden suunnittelussa on siis ehdottomasti otettava huomioon oppilaan taidot ja edellytykset.

Varsinaisesti ongelmanratkaisusta ei voida puhua, mutta toki kyseessä on erilaisten tehtävien ratkominen, jossa opettaja on merkittävässä roolissa avustajana ja ohjaajana. Näkövammaisen oppilas ei välttämättä kykene itsenäiseen ongelmanratkaisuun, vaan tarvitsee ainakin alussa aikuisen apua. Alkuun pääsemisen jälkeen oppilas voi kyllä kyetään itsenäiseen toimintaan, jos on saanut tarpeeksi vahvistusta toiminnalleen. Kokemuksellisen oppimisen mallia sovellettaessa näkövammaisten kuvataideopetukseen, voidaan havaita, että taitojen ja asenteiden kehittymistä tapahtuu, mutta kehittymisen määrä riippuu pitkälti oppilaasta ja hänen omasta tahdostaan asennoitua oppimaan kuvataidetta. Kaikessa toiminnassa, joka liittyy kuvataiteelliseen toimintaan, on opettajalla suuri merkitys niin opettajana kuin esimerkkinä asennoitumisesta toisinaan vieraalta ja oudolta tuntuvaan aiheeseen.

Mistä ongelmanratkaisutaitojen vähyys voi johtua? Peruskoulun kuvataiteessa ongelmanratkaisutaitoja vaativat toiminnot perustuvat hyvin usein enemmän mielikuvitukselle kuin tarkkoja

päättelyä tai laskemista edellyttävälle toiminnalle. Useat näkövammaiset lapset eivät ole harjoitelleet kotona pienenä lapsesta lähtien erilaisia hienomotorisia taitoja ja muita kuvataiteellisia toimintoja, kuten suurin osa näkevistä lapsista tekee jo aivan pienestä lähtien. Ongelmanratkaisutaidot alkavat ilmeisesti kehittyä lapsen ollessa pieni ja aloittaessaan hienomotoristen taitojen ja muunlaisten toimintojen harjoittelun. Taitojen harjoittelemattomuus voi johtua vanhempien ja muun ympäristön ajattelusta, etteivät kuvataide ja näkövammaisen lapsi sovi yhteen. Kun ongelmanratkaisutaitoja vaativia tehtäviä aletaan tekemään ja harjoittelemaan koulussa, ei näkövammaisella lapsella ole samanlaisia valmiuksia kuin näkevällä lapsella, ja täten he ovat heti alkuun eri lähtökohdissa.

Kokemuksellisen oppimisen malliin kuuluu ajatus siitä, että oppiminen on jatkuva prosessi, jonka perustana on oppijan kokemus. Kokemus ja tietoisuus ovat vahvassa yhteydessä toisiinsa. Tietoisuuteen liittyy epäily ja epävarmuus, jotka voivat estää tai hidastaa oppimista. Näkövammaisissa oppilaissa on havaittavissa sekä skeptistä asennoitumista. Näkövammaisissa oppilaissa ilmenee enemmän skeptistä asennoitumista, jolloin oppilas epäilee asioita ja on jo oikeastaan etukäteen päättänyt, ettei osaa.

Oppilaan skeptinen asennoituminen kuvataiteeseen voi estää oppimiselle tyypillisen jatkuvan prosessimaisuuden, jos hän ei kykene antamaan toisenlaisille ajatuksille ja oppimisen mahdollisuudelle tilaa mielessään. Voidaan siis sanoa, että näkövammaisen oppilaan kokemusmaailma voi olla toisinaan esteenä kuvataiteelliselle oppimiselle ja toiminnalle. Asennemuutokset ovat kuitenkin mahdollisia, eikä skeptinen asenne ole välttämättä pysyvä.

Oppimisprosessi

Oppiminen on prosessi, ei pelkästään lopputulos. Näkövammaisia oppilaita opettavat opettajat ovat eri mieltä siitä, kumpi on tärkeämpi, prosessi vai lopputulos. Prosessin ja lopputuloksen yhteys ja ikään kuin tärkeysjärjestykseen laittaminen on jokaisen opettajan oma subjektiivinen mielipide, johon ei oikeastaan voi ajatella olevan oikeaa tai väärää ajattelutapaa. Prosessin ja lopputuloksen välille ei voi asettaa yhtä ja oikeaa ajatusta siitä, kumpi on merkityksellisempi. Prosessityöskentelyä ilmenee kyllä opetuksessa, mutta sitä ei välttämättä haluta ajatella varsinaiseksi prosessityöskentelyksi, vaan ennemmin oppilaille soveltuvaksi monivaiheiseksi työ-

kentelymuodoksi, jonka yksittäiset vaiheet koostuvat luonnollisista työvaiheista. Oppilaat eivät välttämättä edes tiedosta työskentelevänsä prosessille tyypillisellä tavalla. Prosessin ja lopputuloksen suhde on siis vaihteleva

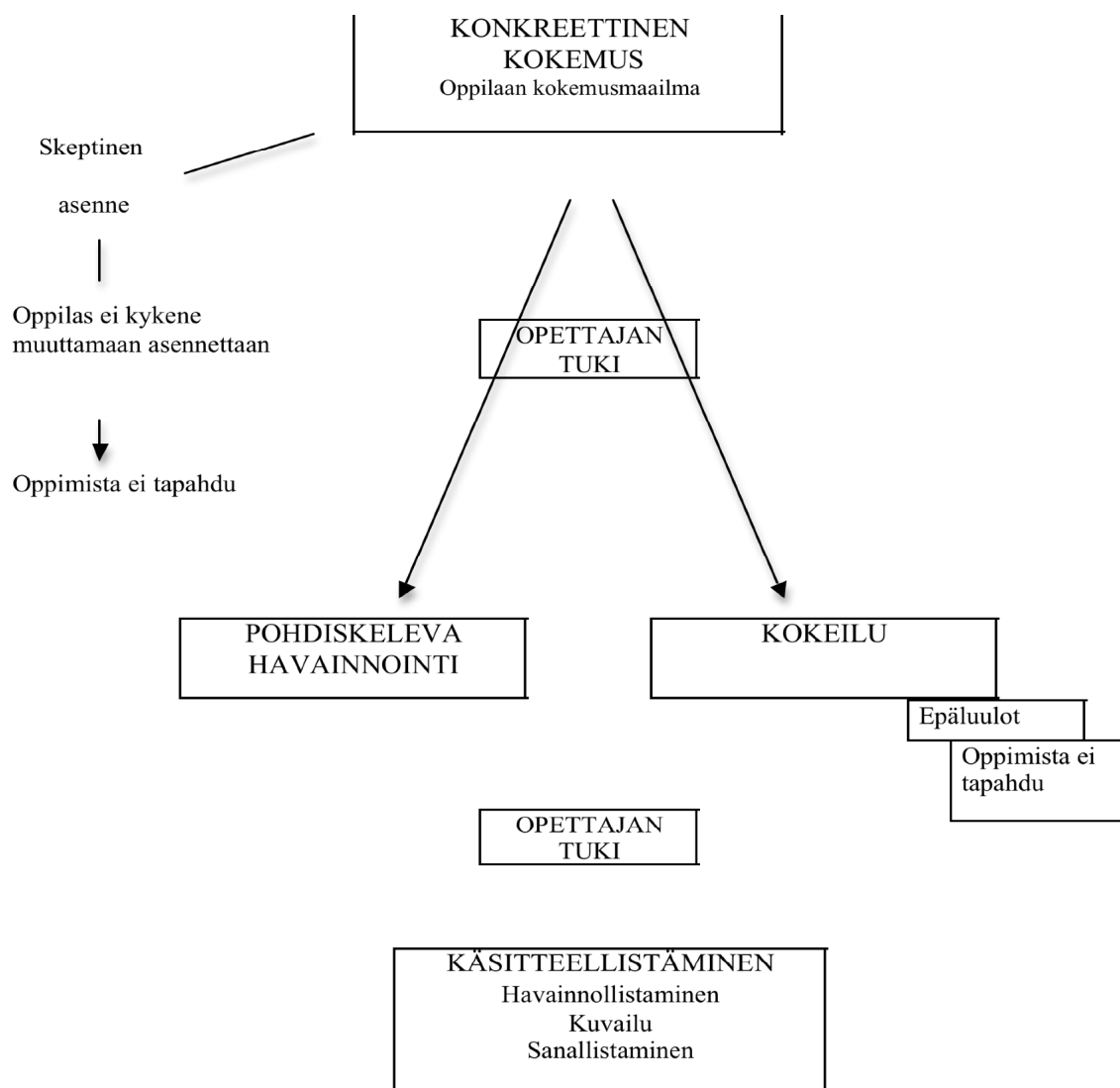
Näkövammaisilla oppilailla on yksilöstä riippuen hyvinkin paljon ennakkokäsityksiä kuvataiteeseen liittyen. Ennakkokäsitykset liittyvät usein omiin taitoihin ja oppilaan epävarmuuteen kohdata uusia asioita. Oppilas ei kuitenkaan muodosta ennakkokäsityksiään kokonaan itse, vaan ne syntyvät suurimmaksi osaksi ympäristössä toisten ihmisten ilmaisemina mielipiteinä siitä, voiko näkövammaisen osallistua kuvataiteeseen tai voiko kuvataide soveltua näkövammaiselle. Kolbin mallissa ennakkokäsitykset vaikuttavat opitun tiedon luonteeseen. Voimakkaat ennakkokäsitykset voivat olla oppilaalle este oppia.

Ennakkokäsityksien murtamisessa on opettajalla merkittävä rooli. Opettajan on suhtauduttava oppilaan ennakkokäsityksiin avoimesti ja kannustavasti, jotta niistä voidaan päästä eroon. Omat ennakkokäsitykset voivat olla kuvataiteessa oppiaineen lisäksi opittava asia. Ihanteellista olisi, jos ennakkokäsitykset saataisiin murrettua siten, että tuloksena olisi divergenttiä eli aiemmasta poikkeavaa tietoa, jolloin oppilaan oppimiselle tulisi uusia mahdollisuuksia, ja oppilas voisi suhtautua kuvataiteeseen ennakkoluulottomammin. Ennakkokäsitysten voimakkuudesta riippuen voi oppilaan saavuttama tieto olla myös muuttumaton suhteessa alkuperäisiin ennakkokäsityksiin. Tällöin tieto on aiempien käsityksien kanssa yhtenevää tietoa eikä muutosta ole tapahtunut opettajan toiminnasta huolimatta.

Varsinaisen oppiaineen suhteen oppilaalla voi myös olla ennakkokäsityksiä. Riippuu pitkälti siitä, onko kyseessä täysin uusia asioita tai tekniikka, vai onko sitä kenties käsitelty jo aiemmin, millaista tietoa oppilaalle siitä syntyy. Opettajat saattavat usein toimia siten, että teettävät oppilailla etukäteen harjoituksia. Tämä voi vaikuttaa siihen, että oppilaalle syntyy konvergenttiä eli aiempaa mukailevaa tietoa, sillä oppilaan mieleen jää aiemmat kokeilut tietystä aiheesta, jolloin uusi tieto mukailee aiempaa.

Kokemuksellisen oppimisen malliin kuuluvat neljä mallia toteutuvat vaihtelevasti näkövammaisten kuvataideopetuksessa. Konkreettinen kokemus ja pohdiskelleva havainnointi ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Myös abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Näkövammaisten oppilaiden kohdalla ei kuitenkaan voida

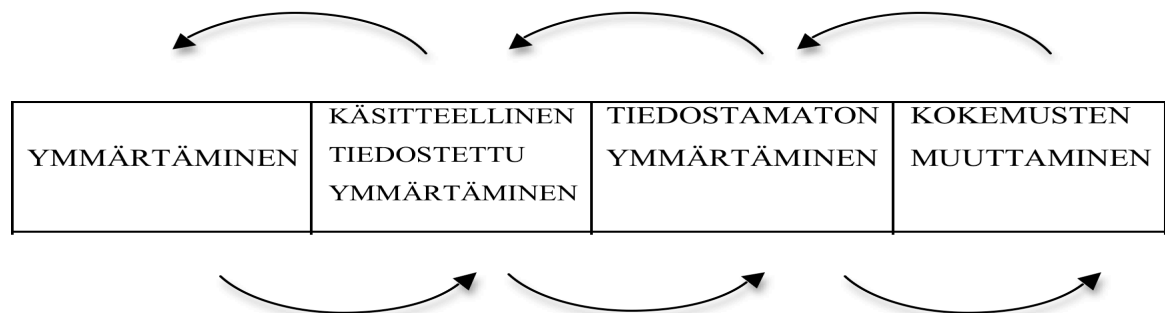
puhua näin selvistä vuorovaikutussuhteista, kuten kuvioista 3 voi nähdä. Näkövammaisten oppilaiden kohdalla oppimisen voi ajatella alkavan konkreettisesta kokemuksesta, jonka oppilas voi tavalla tai toisella liittää omaan kokemusmaailmaansa. Oppilaan kokemusmaailmalla on tässä yhteydessä suuri merkitys, jotta oppiminen voi olla motivoitunutta, ja oppilas haluaa oppia, vaikka opittava asia tuntuisikin pelottavalta eikä mahdollinen skeptinen asenne saisi valtaa oppilaasta. Kun konkreettinen kokemus on saatu, seuraa kokeilu esimerkiksi uuden tekniikan yhteydessä. Oppilaasta riippuen kokeilu voi olla aktiivista, mutta oppilaan omat epäluulot saattavat aiheuttaa sen, ettei kokeilu onnistu ilman opettajan tukea. Ennen aktiivista kokeilua voi tapahtua myös pohdiskelevaa havainnointia. Tämä riippuu luokassa tapahtuvista toiminnoista ja käsiteltävästä aiheesta. Pohdiskeleva havainnointi ja aktiivinen kokeilu voivat myös toteutua vuorotellen.



Kuvio 3. Kokemuksellisen oppimisen neljä mallia

Kolbin malliin kuuluvat myös akkommodaatio ja assimilaatio, jotka myös liittyvät olennaisesti näkövammaisten oppimiseen. Akkommodaation myötä oppilaalle syntyy uutta tietoa esimerkiksi uudesta tekniikasta, jolloin mahdollinen mielikuva tai käsitys tekniikasta muuttuu uuden tiedon ja taitojen syntyessä ja kehittyessä. Assimilaatiossa tieto puolestaan liittyy vanhan tiedon rinnalle. Myös assimiloitunutta tietoa syntyy, kun esimerkiksi tiedot ja taidot kehittyvät, tai kun tiettyä tekniikkaa työestetään sekä ulkona että sisällä tai useilla eri tekniikoilla. Assimilaation ja akkommodaation voidaan sanoa esiintyvän myös näkövammaisten oppimisessa.

Kolbin malliin kuuluu neljä tiedon peruslajia, jotka ovat ymmärtäminen, käsitteellinen tiedostettu ymmärtäminen, tiedostamaton ymmärtäminen ja kokemusten muuttaminen. Näiden neljän tiedonlajin esiintyminen on vaihtelevaa. Mikäli oppilas oppii kuvataideopetuksessa opetettavia asioita, voidaan ajatella, että nämä neljän tiedon lajia vaihtelevat oppimisen eri vaiheissa muodostaen kokonaisuuden, josta lopullinen tieto muodostuu. Tieto ei kuitenkaan ole niin lopullista, etteikö prosessi voisi jatkua. Tämän voi havaita kuviosta 4. Tiedon muovautumisen voi ajatella oravanpyöräksi, joka on jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa.



Kuvio 4. Tiedon jatkuva muokkautuminen

Näkövammaisten kuvataideopetuksessa teoria voidaan ymmärtää oppiaineeksi, jonka opettaja tarjoaa oppilaalle. Teoria on opettajan tietoa, jonka hän näyttää tai opettaa oppilaalle. Oppijaksi voidaan ajatella oppilas ja asiantuntijaksi opettaja tai muu luokassa toimiva aikuinen, kuten esimerkiksi avustaja. Näkövammaisten opetuksessa voidaan ajatella, että oppilas oppii opettajalta. Kuitenkaan oppilaalla ei välttämättä ole käytössään sellaisia tietoja, taitoja tai teorioita, joilla hän voisi ikään kuin haastaa opettajan eli asiantuntijan oppimaan itseltään.

Oppimisympäristö

Kokemuksellisen oppimisen mallin mukaan oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, jossa yhdistyvät yksilön monet eri toiminnot, kuten ajattelu, tunteet, havainnointikyky ja käyttäytyminen. Näkövammaisten kuvataideopetuksessa toteutuvat nämä kaikki ja hyvin usein vielä yhtäaikaisina prosesseina ja toimintoina. Koska näkövammaisten näkökyky on heikko tai sitä ei ole ollenkaan, voivat toiset aistit ja kehon toiminnot ilmetä voimakkaammin. Näitä kaikkia toimintoja voidaan ja usein käytetäänkin saman kuvataidetunnin aikana juuri siitä syystä, että yksi aisti on puutteellinen tai sitä ei ole. Tällöin ympäristön havainnoiminen ja tarkkailu tapahtuvat muilla keinoilla. Mitä monipuolisemmin oppimista tuetaan ja harjoitetaan, sen paremmat mahdollisuudet oppilaalla on oppia, ymmärtää itseään ja ympäristöään.

Erilaiset oppimisympäristöt voivat tukea oppilaan oppimista ympäristön tutkimisen ja toiminnallisuuden kautta. Niiden monipuolisuudesta johtuen voivat useammat oppilaat saada tukea oppimiseensa oppimisympäristöstä. Tavallisimpiin oppimisympäristöihin kuuluvat luokkahuone, luonto ja museot. Varsinkin luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva ympäristön havainnointi ja toiminnallisuus tukevat niin lapsen oppimista, kehitystä kuin käsitystä omasta ympäristöstään.

Yhteistoiminnallisuus ilmenee näkövammaisten opetuksessa esimerkiksi erilaisten taidenäyttelyiden tekemisenä, jolloin jokaisella on oma roolinsa yhteisessä tekemisessä. Myös suurempien yhteisten töiden, kuten esimerkiksi maalausten työstäminen ovat hyvä esimerkki yhteistoiminnallisuudesta. Tämänkaltaisen yhteistoiminnallisen tekeminen mahdollistaa myös sen, etteivät oppilaat keskity ainoastaan omaan työhönsä tai sen vertailemiseen muiden tekemiin töihin. Tällöin jokainen voi keskittyä itse tekemiseen eikä kenenkään tarvitse miettiä, voiko jollain tietyllä tavalla tehdä. Näin oppilas voi todella antaa itsestään jotain, jolloin oppiminen voi olla avoimempaa.

Edellä mainitsemani taidenäyttely on myös erittäin hyvä kaino oppimiselle sen monivaiheisuuden vuoksi. Tämän lisäksi taidenäyttelystä saatu palaute voi kohentaa oppilaan itsetuntoa huomattavasti, ja toisaalta näkevät ihmiset voivat ymmärtää paremmin, että kuvataide voi olla myös näkövammaisia varten. Yhteistoiminnalliset projektit sekä muut suuremmat tehtävät edellyttävät opettajalta suunnittelua ja koordinoimista sellaiseksi, että jokaiselle oppilaalle löytyy

mielekästä tekemistä. Mielekäs tekeminen tukee oppilasta ja innostaa häntä jatkamaan toimintaansa kuvataiteen parissa. Se voi mahdollisesti myös muuttaa hänen käsityksiään omista taidoistaan ja kuvataiteesta yleensä oppiaineena.

Opettaja ja oppilaat kohtaavat toisensa jatkuvasti kuvataiteessa, mutta eivät niin vastavuoroisesti kuin Kolbin mallissa esitetään. Kohtaaminen voidaan ajatella enemmän mestari ja oppipoika -tyyliseksi vuorovaikutussuhteeksi, jossa oppijan ja asiantuntijan ollessa vuorovaikutuksessa keskenään teoria ja kokemus sekoittuvat siten, että teoria tulee vain opettajan puolelta, mutta sekä teoria että kokemus sekoittuvat oppilaassa. Oppilaan näkövamma voi vaikuttaa tähän merkittävästi varsinkin silloin, jos kyseessä on esimerkiksi uusi tekniikka. Oppilaalla ei välttämättä ole minkäänlaisia mielikuvia tai kokemuksia tekniikasta, jolloin hänen mielessään ei voi olla teorioita tai ratkaisumalleja valmiina. Tällöin ratkaisumallit tulevat opettajalta, ja oppilas muodostaa niistä itselleen työkalun toiminnalleen.

Opettaja ja oppilas ovat voimakkaassa vuorovaikutussuhteessa toistensa kanssa jatkuvasti. Oppimiseen liittyvät prosessit perustuvat hyvin pitkälle opettajan ja oppilaan väliselle kanssakäymiselle niin oppimisessa kuin työskentelyssäkin. Heidän välinen vuorovaikutuksensa edistää oppilaan oppimista. Oppilaiden välinen vuorovaikutus ei niinkään edistä oppimista, mutta kehittää oppilasta muilla tavoilla. Oppitunneilla käytävät keskustelut ja muut toiminnot edistävät oppilaiden sosiaalisia taitoja, mutta vuorovaikutus ei kuitenkaan edistä itse oppimista. Oppilaiden välillä ei siis välttämättä voi havaita jaettua asiantuntijuutta. Oppilas saa kuitenkin hyvin paljon palautetta omasta työskentelystään ja etenkin valmiista tuotoksistaan toisilta oppilailta. Palaute vaikuttaa oppilaan ja itsetuntoon ja käsitykseen itsestä kuvataiteen tekijänä, mutta ei oppimiseen.

8.2 Tulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen pääkysymys oli, kuinka Davin Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli toteutuu näkövammaisten kuvataideopetuksessa? Taulukko 1 kuvaa näkövammaisten oppilaiden sijoittumista kokemuksellisen oppimisen mallin kentälle. Toteutuvia kohtia on eniten ja vaihtelevasti toteutuvia toiseksi eniten.

Vaihtelevasti -kohtaan olen liittänyt ne asiat, joissa kokemuksellinen oppiminen toteutuu, mutta vaihtelevasti eli toteutuvuus on riippuvainen esimerkiksi tilanteesta tai se toteutuu eri tavalla kuin alkuperäinen malli. Esimerkiksi tiedon neljä perusmuotoa toteutuvat kyllä näkövammaisten kohdalla, mutta ne ilmenevät eri tavoin kuin Kolb esittää niiden toteutumisen. Myös vuorovaikutusta on havaittavissa, mutta ei Kolbin ajatusten mukaisesti.

OPPIMISPROSESSIT	TOTEUTUU	VAIHTELEVASTI
Teorian ja käytännön kohtaaminen		X
Oppija tietoinen ympäristöstään ja asennoituminen	X	
Oppilaan ongelmanratkaisutaidot		X
Prosessi ja lopputulos		X
Oppiminen kokonaisvaltainen prosessi	X	
TIETO		
Oppiminen koostuu ennakkokäsityksistä	X	
Akkommodaatio, assimilaatio	X	
Oppimisen nelivaiheisuus		X
Tiedon neljä perusmuotoa		X
OPPIJA JA KOKEMUKSET		
Vuorovaikutus		X
Kokemukset ja opetus	X	
Tutkiminen ja toiminnallisuus	X	
Oppijan subjektiivisuuden huomioiminen	X	

Taulukko 1.

Kokemuksellisen oppimisen toteutuminen näkövammaisten kuvataideopetuksessa.

Tuloksissa yllättävää on se, kuinka vähän oppilaiden välillä tapahtuu sosiaalista vuorovaikutusta tiedonjakamisen suhteen. Vuorovaikutusta on havaittavissa, mutta se perustuu enemminkin keskusteluun muista asioista, niin sanottuun ”pulinaan” sekä oman työskentelyn ja tuotosten vertaamiseen muiden töihin.

Ongelmanratkaisutaitoja vaativissa tehtävissä tarvittavan tuen määrä on yllättävää. Se, ettei oppilas välttämättä kykene itsenäisiin ratkaisuihin ja vaatii opettajan jatkuvaa tukea, voi olla opettajan itsensä kannalta voimavaroja kuluttava tekijä varsinkin siinä tapauksessa, ettei luokassa ole tarvittavaa määrää opettajia ja avustajia.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli toteutuu kuvataideopetuksessa, mutta malli ei kuitenkaan toteudu samanlaisena osa-alueiden kokonaisuutena, jollaiseksi Kolb on sen ajatellut. Siihen kuuluvia näkökulmia ja osa-alueita olisi muokattava, mikäli opettaja haluaisi ottaa mallin osaksi omaa käyttäteoriaan. Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että kokemuksellisen oppimisen malliin vaikuttavat hyvin paljon opettajan omat ajatus- ja toimintamallit. Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia voi käyttää oman toimintansa tukena tukiessaan oppilaan toimintaa ja oppimista.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan myös todeta, että näkövammaisten oppiminen perustuu kokonaisvaltaisuudelle, jossa oppimisympäristöllä ja oppilaan subjektiivisuudella on valtavan suuri merkitys. Oppilas on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa aistiensa ja tunteidensa välityksellä, jotka määrittävät hänen toimintaansa. Opettajan merkitys näkövammaisten kuvataideopetuksessa ja oppimisessa on huomattava. Opettajan ja hänen toimintansa voi ajatella olevan yksi oppilaan oppimisen kulmakivistä.

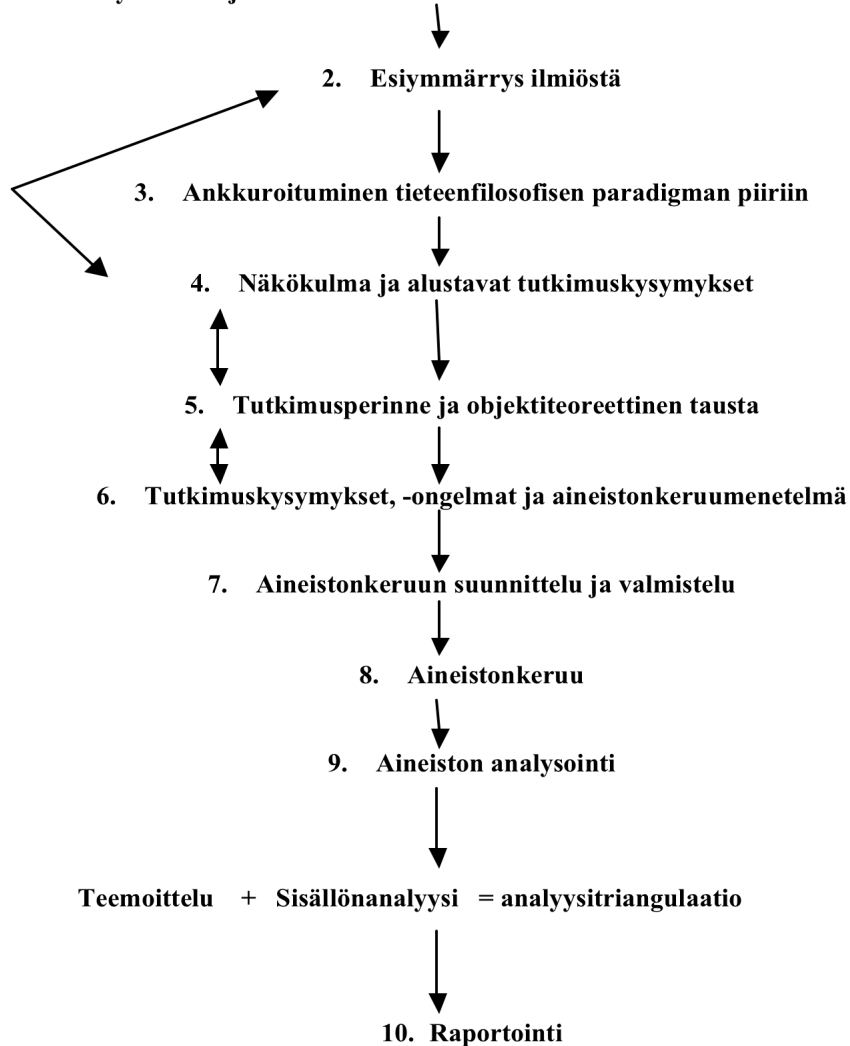
8.3 Toteutunut tutkimusprosessi

Tutkimusprosessin vaiheet 1 - 5

Tutkimusprosessin etenemisen ja alkamisen kannalta ensimmäinen vaihe oli erittäin tärkeä. Tutkimusprosessin ensimmäisiä vaiheita ei pidä väheksyä, vaikka ne saattaisivatkin vaikuttaa vähäpätöisiltä. On todella tärkeää löytää sellainen aihe, josta on itse kiinnostunut ja haluaa oppia siitä lisää. Myös se, että asennoituu tutkimuksen tekemiseen ja siihen prosessiin, mikä tutkimuksen tekemiseen kuuluu, on tärkeää.

Esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä on tärkeä ja tutkijan on pyrittävä muodostavaa siitä kokonaisuus, jonka itse voi ymmärtää. Esiymmärryksen ei pidä antaa lukkiutua, vaan sille on annettava mahdollisuus kehittyä ja muotoutua. Esiymmärryksen merkitys minulle tutkijana oli motivoiva, sillä se auttoi minua kiinnostumaan valitsemastani tutkimusaiheesta entistä enemmän ja sitoutumaan siihen.

1. Aiheen löytäminen ja siitä kiinnostuminen + asennoituminen tutkimuksen tekemiseen



Kuvio 5. Tutkimusprosessi.

Tutkimuksen ja sen etenemisen kannalta oli olennaista, että kykenin paikantamaan itseni eri tiedesuuntausten keskellä. Kun pystyin valitsemaan yhden paradigman, jonka edustajaksi ryh-

dyin, oli helpompi alkaa määritellä sitä, millaisin keinoin aikoisin tutkimukseni tehdä. Konstruktivistisen paradigman kannattajana etenemismahdollisuuteni olivat rajallisemmat, kuin jos harppoisin eri suuntausten välillä. Etenemismahdollisuuksien rajallisuus toi helpotusta tutkimuksen tekemiseen, kun tiesin, millaisten raamien sisällä on tarkoitus liikkua.

Näkökulman ja alustavien tutkimuskysymysten valinta ja rajaaminen auttoivat etisestään edellä mainitsemieni raamien sisällä liikkumista. Näkökulman ja tutkimuskysymysten valinnassa voi olla haasteellista se, ettei kykene valitsemaan tiettyä näkökulmaa tai kysymystä ja pitäytymään siinä. Tutkimuksen etenemisen kannalta pitävien valintojen tekeminen oli tärkeää. Palasin aika ajoin, kuten kuvio 5 osoittaa. Tutkijana on tärkeää, että kykenee punnitsemaan tekemiään valintoja tutkimusprosessin aikana, ei vain sen jälkeen.

Tutkimusperinteeseen tutustuminen auttoi minua ymmärtämään, millaisia tekijöitä näkövammaisuuteen ja heidän kuvataideopetukseensa kuuluu. Objektiteorian löytäminen ja valinta rajoivat entisestään tutkimuskenttää ja antoi minulle tutkijana ikään kuin tukiverkoston, jonka varassa toimin. Se toi minulle myös omalla tavallaan turvallisuuden tunteen juuri siitä, etten sortunut keksimään itse mahdollisia objektiteorioita tai tutkimuskysymyksiä.

Tutkimusprosessin vaiheet 6 - 10

Ennen tutkimuksen suorittamista oli edessä useiden päätösten ja valintojen tekeminen. Päätökset, jotka olen tähän tutkimukseen liittyen tehnyt, ovat olleet tarkkaan harkittuja ja punnittuja.

Aineistonkeruun suunnittelu ja valmistelu ovat tärkeitä asioita aineiston analyysin kannalta. Hyvin suunniteltua on helpompi analysoida, kuin jotain sellaista, mikä on täysin levällään ja suurpiirteistä. Aineistonkeruun suunnittelu alkoi haastatteluiden suunnittelemisella ja valmistelulla. Tutkimuksen tekemisen kannalta tutkimuskysymysten tarkka rajaaminen oli erittäin tärkeää ja hyvin olennaista jatkoon kannalta. Kun tutkimuskysymykset ovat selkeät, on aineiston analyysi myöhemmin helpompaa. Haastatteluiden suunnitteluun liittyi olennaisesti Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli, jonka pohjalta suunnittelen haastattelut.

Haastateltavien löytäminen osoittautui haasteelliseksi ja aikaa vieväksi eikä lähetetyistä kutsuista ollut apua, vaan haastateltavat löytyivät henkilökohtaisella yhteydenotolla. Vaikka haastateltavien määrä tässä tutkimuksessa on pieni, on aineiston laajuus riittävän kattava siitä syystä, että tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien *kokemuksia* näkövammaisten kuvataideopetuksesta liittyen Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin. Koska kyse on subjektiivisista kokemuksista, voidaan toisaalta esittää myös kysymys siitä, kuinka suuri aineisto on sitten kattava? Subjektiivisiä näkemyksiä ja kokemuksia kun on aivan yhtä monta kuin on haastateltaviakin. Mikäli olisin tutkinut asiaa jostain muusta näkökulmasta, kuten esimerkiksi opetuksen laatua käsitellen, olisi huomattavasti paljon suurempi aineisto ollut tarpeellinen.

Suoritin haastattelut kertaluonteisesti kahden päivän aikana haastateltavien työpaikalla luokahuoneissa. Haastattelut etenivät keskusteluin, mikä antoi haastateltaville mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan omalla tavallaan ja omin sanoin. Haastattelijan roolissa ohjasin keskustelua siten, että valitsemani teemat ja asiat tulivat käsitellyiksi jokaisen haastateltavien kanssa. Eri haastateltavien kanssa painottuivat kuitenkin eri asiat ja teemat, mikä toi aineistoon useampia eri tasoja ja elävyyttä.

Haastatteluiden litteroimisen aloitin mahdollisimman pian eli saman päivän aikana, kun olin tehnyt ensimmäisen haastattelun. Pysin tekemään litteroinnit mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen siitä syystä että, se mahdollisti mahdollisimman intensiivisen suhtautumisen litteroimiseen sekä ensimmäisten käsitysten muodostamiseen aineistosta.

Aineiston analyysivaihe alkoi teemoittelulla, jonka jälkeen suoritin sisällönanalyysin. Teemoittelu ja sisällönanalyysi yhdessä toimivat tämän tutkimuksen analyysitriangulaationa, jolla pyrin tuomaan tutkimukselleni lisää luotettavuutta. Analyysivaihe oli aikaa vievä ja vaati minulta tutkijana tarkkaavaisuutta, jotta saisin nostettua aineistosta esiin mahdollisimman paljon relevanttia materiaalia jatkokäsittelyä varten.

Analyysivaihetta seurasi tutkimustulosten raportointi. Raportointi on tärkeä osa tutkimusta, sillä pelkkä teemoittelu ja sisällönanalyysi eivät olisi riittäneet. Pysin kirjoittamaan tutkimustuloksista nousseet johtopäätökset siten, että lukijan olisi ymmärtää, mitä osaa Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallista suhteutetaan aineistoon. Vaikka kuviossa 5 on viimeisenä kohtana raportointi.

8.4 Lopuksi

Tutkimuksen aiheena ja tarkastelun kohteena oli näkövammaisten kuvataideopetus ja David Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, ilmeneekö malli näkövammaisten opetuksessa. Tutkimus suoritettiin kertaluonteisena teemahaastatteluna, jossa haluttiin päästä selville opettajien subjektiivisista kokemuksista näkövammaisten kuvataideopetuksesta.

Teoriaan tutustumisen jälkeen tutkimusprosessi eteni varsinaiseen tutkimusosaan, jossa suunniteltiin ja suoritettiin tutkimuksen toteuttaminen. Kokonaisuuden kannalta huolellinen suunnittelu työ osoittautui jälkikäteen viisaaksi, sillä esimerkiksi haastatteluvaihe sujui huomattavasti paljon kivottomammin kuin jos mitään ei olisi suunniteltu ja mietitty ennalta. Myös analyysivaihe oli helpompaa, kun analyysimenetelmiin oli tutstuttu ennalta eikä analyysia tehdessä tarvinnut enää miettiä, mitä mikäkin vaihe tarkoittaa.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli toteutuu näkövammaisten kuvataideopetuksessa, mutta ei sellaisenaan kuin Kolb on mallinsa esittänyt ja millaiseksi hän on sen kehittänyt. Sellaisenaan se ei ole hyödynnettävissä näkövammaisten opetuksessa, vaan se muovautuu uudenlaiseksi kokonaisuudeksi opettajan toiminnassa. Teoriassa on kuitenkin useita hyvin soveltuvia osa-alueita, joita voidaan hyödyntää esimerkiksi opettajan oman käyttöteorian osana.

Tässä tutkimuksessa oli haastekohtia, jotka aiheuttivat paljon ylimääräistä pohdintaa. Objekti-teorian löytäminen ja valitseminen oli yksi haaste. Tutkimuksen kannalta objektiteoria on oleellinen, vaikkei varsinaisesti liitykään kuvataiteeseen. Kuitenkin se on sovellettavissa hyvin juuri tähän aiheeseen, johon liittyy oppiminen ja opettaminen. Toinen haaste liittyi haastateltavien löytämiseen. Haastattelukutsujen lähettämisestä ei ollut apua, vaan jouduin ottamaan haastateltaviin henkilökohtaisesti yhteyttä. Vastauksien odottamiseen meni hukkaan useita viikkoja, mikä aiheutti paineita. Haastatteluihin osallistuneet henkilöt soveltuivat tutkimukseeni kuitenkin hyvin, sillä he ovat työskennelleet näkövammaisten oppilaiden kanssa useita vuosia, jonka aikana heille on kertynyt runsaasti kokemusta ja hiljaista tietoa näkövammaisten opetukseen liittyen.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä siitä syystä, että tutkimuksen tavoitteena oli tutkia opettajien henkilökohtaisia, subjektiivisia kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Subjektiiviset kokemukset ovat jokaisen omia henkilökohtaisia näkemyksiä eikä niitä voida ajatella yleisiksi näkemyksiksi.

Jos tästä tutkimuksesta olisi haluttu yleispäteviä tai yleistettäviä tuloksia ja johtopäätöksiä, olisi tarvittu huomattavasti suurempi aineisto lähes kaikilta Suomessa näkövammaisista opettaneilta opettajilta. Tällöin myös aineistonkeruumenetelmä olisi todennäköisesti käsittänyt sekä haastattelun että lomakkeen, jonka opettajat olisivat haastattelutilanteen yhteydessä täyttäneet.

Tästä tutkimuksesta ei ollut tarkoitus tulla yleispätevä, vaan tutkijana halusin tehdä tutkimuksen, josta yksittäinen opettaja tai muu näkövammaisten opetuksesta kiinnostunut voi saada itselleen taustatietoa ja tukea omaan työhönsä tai kiinnostukseensa tutkimukseni aihetta koskien.

Pyrin lisäämään tutkimukseeni luotettavuutta sekä suunnittelu- että analyysivaiheessa. Suunnitteluvaiheeseen liittyi haastatteluiden huolellinen suunnitteleminen ja tarvittavien välineiden hankkiminen. Luotettavuutta on myös pyritty lisäämään tutkimusprosessin kuvaamisella.

Tässä tutkimuksessa on käytetty analyysitriangulaatiota luotettavuuden lisäämiseksi. Sekä teemoittelu että sisällönanalyysi sopivat tähän tutkimukseen. Valitsin analyysitriangulaation siksi, että sen avulla pystyin löytämään aineistosta enemmän asioita. Koska haastateltavien määrä ei ollut suuri, kykenin suoriutumaan kahdesta eri analyysitavasta järkevän ajan sisällä. Jos minulla olisi ollut tutkijapari, olisi tutkijatriangulaatio riittänyt.

Analyysitriangulaatio oli toimiva ratkaisu tässä tutkimuksessa, mutta kokemuksesta viisastuneena suosittelisin triangulaatiomenetelmäksi jotain muuta, kuten teoriatriangulaatiota, jossa tutkimukseen liitetään esimerkiksi kaksi tai useampia taustateorioita. Myös tutkijatriangulaatio voisi olla harkitsemisen arvoinen vaihtoehto. Tutkijatriangulaatio tuo tutkimuksen tekemiseen muunlaisia haasteita, jos esimerkiksi yhteistyö ei sujukaan toivotulla tavalla.

Tutkijana olen pyrkinyt perustelemaan tekemäni ratkaisut aina ennen toimimista. Näin olen ollut itse tietoinen tekemistäni valinnoista ja kyennyt harkitsemaan, ovatko tekemäni valinnat olleet oleellisia ja hyviä tutkimuksen kannalta.

Tutkimukseen olisi voinut saada lisää luotettavuutta haastatteleamalla henkilöt uudestaan tietyn ajan kuluttua. Haastateltavien löytämiseen meni niin kauan aikaa, ettei haastatteluiden suorittaminen toistamiseen olisi ollut mahdollista tämän tutkimuksen puitteissa.

Opettajat kokevat, että heidän oma roolinsa on tärkeä näkövammaisten opetuksessa niin opettajana, ohjaajana kuin avustajanakin. Näkövammaisten oppimisen tukemiseen kuuluu monia asioita. Opettaja suunnittelee opetuksensa vastaamaan oppilaan tarpeita ja pyrkii tukemaan oppimista erilaisilla tehtävillä, toimintatavoilla ja materiaaleilla. Myös integroinnin tärkeys on merkittävä. Sen avulla oppiminen voi olla kokonaisvaltaisempaa ja merkityksellisempää oppilaalle. Kokonaisvaltainen oppiminen auttaa oppilas hahmottamaan ja havainnoimaan ympäristöään.

Näkövammaisen lapsi voi kuulla mielipiteitä siitä, kuinka hänen osallistumisensa kuvataideopetukseen on turhaa näkövammaisen takia. Kuultuaan usein latistavia kommentteja, alkavat ne vaikuttaa myös hänen omaan ajatteluunsa. On siis äärimmäisen tärkeää, että opetus tarjoaa lapsille positiivisia kokemuksia ja onnistumisen elämyksiä sekä mahdollisuuden ymmärtää, ettei ole mitään syytä, miksei hän voisi osallistua kuvataideopetukseen.

Oppilaat asennoituvat kuvataiteeseen yleensä mustavalkoisesti ja skeptisesti. Oppilaiden asenteet ovat muodostuneet negatiiviksi ympäristöstä tulleista ajatusmalleista. Näkövammaisen oppilas saattaa ajatella hyvinkin usein, ettei osaa tai halua. Oppilas voi myös kokea, että kuvataide ei ole häntä varten. Koska lapsi itsessään ei muodosta mielipiteitä tai asenteita asiasta, josta hänellä ei ole välttämättä minkäänlaista käsitystä, tulevat asenteet ympäristöstä ja hyvin usein aikuisilta ihmisiltä.

Mistä voi johtua, että ajatellaan, ettei kuvataide voi olla osa näkövammaisen elämää tai koulunkäyntiä? Koetaanko kuvataide niin visuaaliseksi asiaksi, että siihen osallistuvat ihmisen on pakko nähdä? Voiko kyse olla asenteesta jo pelkästään näkövammaisuutta ja erilaisuutta kohtaan? Kuitenkaan näkövammaisuus ei ole este kuvataiteelliseen toimintaan. On hyvin tärkeää, että niin opettaja kuin muutkin aikuiset ihmiset suhtautuvat avoimemmin näkövammaisiin ja kuvataiteeseen. Aikuisen sanoilla ja omilla asenteilla voi olla jopa pysyvästi negatiivinen vaikutus lapsen asennoitumiselle mihin tahansa asiaan. Jos lapsi kuulee jo etukäteen, ettei osaa piirtää tai maalata siksi, ettei näe, muuttuvat hänen omat ajatuksensa ja asenteensa negatiivisiksi.

si ennen kuin hän on edes kokeillut uutta asiaa, josta olisi saattanut jopa pitää ennen ympäristöstä tulleita mielipiteitä.

Näkövammaisen kuvataideopetuksessa on erityisen tärkeää ymmärtää sen kokonaisvaltaisuus. Kuvailmaisuus ulottuu useille elämän eri osa-alueille, ja näkövammaisen voi saada siitä voimavaroja ja apua itsensä ilmaisemiseen ja ympäristönsä hahmottamiseen. Näkövammaisen kuvailmaisu ei pidä väheksyä, vaikkei tämän näkökyky olisikaan yhtä toimiva kuin näkevien. Näkövammaisten kuvataideopetuksen tärkeimmäksi asiaksi voi ajatella sen, että lapsi kehittää itse-tuntemustaan ja oppii ilmaisemaan itseään. Kuvataideopetuksen voi ajatella jännittävaksi matkaksi, jonka reitin oppilas määrittelee itse, ja jossa opettaja toimii suunnannäyttäjänä ja apurina. Kuvailmaisun tärkeyttä ei pidä vähätellä, vaikka oppilas olisikin näkövammaisen. On vain löydettävä toisenlaiset keinot, jotta oppilas voi saada arvokkaita kokemuksia kuvataiteen parissa.

Tehtyäni tämän tutkimuksen olen entistä vakuuttuneempi siitä, kuinka tärkeän aiheen valitsin. Näkövammaisuuden tutkiminen on tärkeää monestakin eri syystä, mutta yksi syy on se, että ihmisten keskuudessa vallitsee paljon epätietoisuutta näkövammaisuuteen liittyen. Toivonkin, että pro gradu -tutkielmani auttaisi pääsemään edes hieman eroon niistä epäluuloista ja -tietoisuudesta, mitä näkövammaisuuteen ja heidän kuvataideopetukseensa liittyy.

Jatkotutkimusehdotuksia

Jokaisesta tutkimuksesta nousee yleensä uusia tutkimuksen aiheita tai suoraan tutkimusongelmia. Tätä tutkimusta voisi lähteä työstämään eteenpäin eri tavoin ja erilaista näkökulmista. Jatkoa ajatellen tutkimusta voisi jatkaa tarkastelemalla David Kolbin mallia suhteessa muihin oppiaineisiin ja tutkia, toteutuuko malli jossain oppiaineessa toista enemmän tai selvemmin.

Tutkimusta voitaisiin myös jatkaa siten, että näkövammaisten lisäksi tutkittaisiin Kolbin mallin toteutumista näkevien kuvataideopetuksessa, jonka jälkeen näiden kahden välillä voitaisiin tehdä vertailuja esimerkiksi siitä, kummassa ryhmässä malli toteutuu, vai onko eroja havaittavissa. Tutkimustuloksista yllättäväksi asiaksi nousseet ongelmaratkaisutaidot voisivat myös olla varteenotettava aihe jatkotutkimukselle. Esimerkiksi se, mitkä aasiat vaikuttavat näkövammaisen ongelmanratkaisutaitoihin ja niiden kehittymiseen, voisivat olla tarkastelun kohteena.

LÄHTEET

- Brookes, C. & Brookes, M. 1997. Art and Design. Teoksessa. Mason, H. & McCall, Stephen. Visual Impairment. Access to Education for Children and Young people. New York: David Fulton Publishers. 289 - 300.
- Eisner, Elliot W. 2002. Leveling the Playing Field. The Misunderstood Role of the Arts in Human Development. Teoksessa Art Beyond Sight. A Resource Guide to Art, Creativity, and Visual Impairment. New York: American Foundation for the Blind. 48 - 71.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J.(toim.) & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: Gummerus. 24 - 42.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research Teoksessa Norman, N. K. & Lincoln, Y. S. (edit.). Handbook of qualitative research. USA: Sage publications. 105 - 117.
- Hirn, H. 2009. Pre-Maps: An educational programme for reading tactile maps. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 302. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sarjavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Honkanen, L. & Vartio, E. 1998. Sanoilla maalattu maisema. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino.
- Hyvärinen, L. 1981. Silmät ja näkeminen. Tampere: Tampereen kirjapaino.
- Hännikäinen, T. 2006. Näkövammaisen oppilas koulussa. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.)Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. 83 - 98. Juva: WS Bookwell.
- Hännikäinen, T. & Österlund M. 2002. Näkövammaiset oppilaat yleisopetuksessa. Teoksessa O. Ikonen & J. Juvonen & T. Ojala (toim.). Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. 158 - 175. Keuruu: Kirjapaino.
- Jan, J. & Freeman, R. & Scott, E. 1977. Visual impairment in children and adolescents. New York: Grune & Stratton.
- Jolley, R. 2010. Children and pictures. Drawing and understanding. Malden, MA : Wiley-Blackwell

- Juden - Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A., & Värri, V.-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere. Tampereen yliopistopaino, 62 - 90.
- Kennedy, John. M. 2002. Touch vs. Vision. What Motivates a Person Who is Blind to Draw? Teoksessa Art Beyond Sight. A Resource Guide to Art, Creativity, and Visual Impairment. New York: American Foundation for the Blind. 72 - 199.
- Keto, L. 1999. Näkövammaisuus. Teoksessa H-S Poussu-Olli & L. Keto. Näkövammaisuus. Perustietoa näkövammaisuudesta, näkövammaisten opetuksesta ja koulutuksesta. 19 - 48. Turku: Painosalama.
- Kinos, M-L. & Mäki, O. 1987. Näkövammaisten opetus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetusmonisteita 13.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and Development. New Jersey: prentice-Hall.
- Korkiakangas, M. & Kuusinen, J. 1995. Oppiminen. Teoksessa Kasvatuspsykologia. Juva: Ws Bookwell. 24 - 69.
- Lahtinen, R. & Lahtinen, M. & Paavolainen A. 2006 Kuvailun käyttöä näkövammaisten opetuksessa. Teoksessa M. Takala & E Kontu (toim.) Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. 181 - 191. Juva: WS Bookwell.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. (toim.) & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerus. 26 - 44.
- Lehtinen, M. 2008. Näköstellään! Näkövammaisten kuvailmaisuus. Helsinki: Multiprint.
- Malinen, L. 1997. Näkövammaisen oppilas ja koulunkäynti. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Napier, G. 1974. Special subject adjustments and skills. Teoksessa B. Lowenfeld. The visually handicapped child in school. 221 - 278. London: Constable and Company.
- Nurmi, P. 2004. Lapsi jolla on näkövamma. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell. 313-328.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf (luettu 1.3.2011)
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi. fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. kasvatus, 408 - 442.

- Poussu-Olli, H-S. 1999. Näkövammaisuuden aiheuttamat haitat lapsen kehityksessä. Teoksessa H-S Poussu-Olli & L. Keto. Näkövammaisuus. Perustietoa näkövammaisuudesta, näkövammaisten opetuksesta ja koulutuksesta. 61 - 74. Turku: Painosalama.
- Poussu-Olli, H-S. 1999. Näkövammaisten opetus. Teoksessa H-S. Poussu-Olli & L. Keto. Näkövammaisuus. Perustietoa näkövammaisuudesta, näkövammaisten opetuksesta ja koulutuksesta. 75 - 100. Turku: Painosalama.
- Puolalanen, P. & Perttunen, A. 2006. Näkövammaisuudesta ja apuvälineistä. Teoksessa M. Takala & E Kontu(toim.)Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. 21 - 34. Juva: WS Bookwell.
- Rogow, S. 1988. Helping the visually impaired child with developmental problems. Effective practice in home, school and community. New York: Teachers College press.
- Rubin, J. 1978. Child art therapy. Understanding and helping children grow through art. New York: Van Nostrand Reinhold
- Rusanen, S. & Torkki K. 2001. Mistä on lapsen kuvat tehty. Teoksessa S. Karppinen & A. Puurula & I. Ruokonen. Taiteen ja Leikin lumous. 88 - 105. Tampere: Tammer-Paino.
- Räsänen, M. 1993. Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus No. 4.
- Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28. Taidekasvatuksen osaston tutkimuksia. Jyväskylä: Gummerus
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus
- Schwandt, T. A. 1994. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. Teoksessa Norman, N. K. & Lincoln, Y. S. (edit.). Handbook of qualitative research. USA: Sage publications. 118-137.
- Varto, J. Laadullisen tutkimuksen metodologia. metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia. 2005. Elan Vital.
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (luettu 4.11.2010)

LIITE 1. Haastattelupyyntö

Hei!

Opiskelen Savonlinnassa luokanopettajaksi. Teen pro gradu -tutkielmaa luokanopettajien kokemuksista näkövammaisten kuvataideopetuksesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessani pyrin tutkimaan haastatteluiden avulla, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on näkövammaisten kuvataideopetuksesta. Sinulla ei tarvitse olla erityiskoulutusta näkövammaisten opetuksessa. Riittää, että opetat tällä hetkellä tai olet joskus opettanut kuvataidetta näkövammaiselle oppilaalle.

Tulen nauhoittamaan haastattelut jatkokäsittelyä varten. Käsittelen kaikki haastattelut ja muut tiedot ehdottoman luottamuksellisesti. Henkilöllisyytesi ei tule missään vaiheessa ilmi.

Jyväskylän näkövammaisten koulu (JNK) osallistuu tutkimukseeni ns. mahdollistajana, mikä tarkoittaa, että koulu hoitaa postituksen, ja näin oppilaat ja koulut yhteystietoineen eivät tässä vaiheessa ole päätyneet minun tietooni.

Mikäli haluat osallistua tutkimukseeni, otathan minuun yhteyttä, niin sovitaan jatkosta.

Ystävällisin terveisin,

Noora Vartiainen
vartaine@cc.joensuu.fi
puh. 040-7209725

LIITE 2. Haastattelurunko

Haastateltavan tiedot

1. Kuinka kauan ollut opettaja?
2. Kuinka kauan opettanut näkövammaisia?
3. Käyttöteoria (kuvataide)?

TEEMA 1. Opettaja

1. Millainen on oma rooli?
2. Oppimisen tukeminen

TEEMA 2. Oppilas

1. Aiheuttaako näkövamma epävarmuutta/tietynlaista asennoitumista?
2. Millaista oppilaan työskentelyä?
3. Millaiset ongelmanratkaisutaidot?
4. Millainen on oppilaan asenne kuvataidetta kohtaan? Mistä johtuu?
5. Epätietoisuuden ja epävarmuuden salliminen.

TEEMA 3. Oppimisprosessi

1. Pyritäänkö opetuksessa prosessiin vai lopputulokseen?
2. Ymmärtääkö oppilas oppimisen prosessiluonteen?
3. Näkyvätkö ennakkokäsitykset oppimisessa?

TEEMA 4. Oppimisympäristö

1. Millaisia oppimisympäristöjä on? Millaisia asioita toivoo ympäristön tukevan?
2. Sosiaalisen ja yksilöllisen tiedon vuorovaikutus? Subjektiiviset ja objektiiviset kokemukset? -> luokan ilmapiiri?